Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego
w Warszawie

Marcin Czechowski, Joanna Femiak, Anna Kuk

Kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna nauczycieli wychowania fizycznego i trenerów

Warsztaty dydaktyczne dla nauczycieli wychowania fizycznego, trenerów i studentów AWF

Pod redakcją Marcina Czechowskiego

Warszawa 2015

Komitet Redakcyjny

Przewodnicząca - Jadwiga Charzewska
Zastępca - Krzysztof Zuchora
Sekretarz - Krzysztof Perkowski
Członkowie - Jolanta Derbich
- Lidia Ilnicka
- Ewa Kozdroń
- Jerzy Królicki
- Artur Kruszewski

Redaktor odpowiedzialny: Krzysztof Perkowski

ZESZYT NAUKOWO-METODYCZNY

Wydanie I

ISBN 978-83-61830-93-1

@ Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie

Wszystkie prawa zastrzeżone.
Przedruk i reprodukcja w jakiejkolwiek postaci całości lub części książki
bez pisemnej zgody wydawcy są zabronione.

Redakcja i korekta techniczna – Joanna Kłyszejko
Projekt okładki – W. Kosiński

Wydawnictwo AWF	Warszawa 2015	Wydanie I
Objętość 3,19 aw	Nakład 3000 egz. (druk w seriach)	Format B-5

Skład, łamanie, druk:
Agencja Reklamowa TOP
ul. Toruńska 148, 87-800 Włocławek,
tel. 54 423 20 40, e-mail: agencja.top@agencjatop.pl

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

SPIS TREŚCI

Wstęp 5
1. Istota i uwarunkowania kompetencji społecznych *(Joanna Femiak)* 7
2. Inteligencja emocjonalna jako kompetencja niezbędna w prowadzeniu zespołu sportowego *(Anna Kuk)* 13
3. Rola kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej w pracy nauczyciela wychowania fizycznego i trenera sportu *(Marcin Czechowski)* 20
4. Warsztaty rozwoju inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych nauczycieli wychowania fizycznego – propozycja własna 30
   4.1. Cele, organizacja i ewaluacja warsztatów *(Marcin Czechowski)* 30
   4.2. Charakterystyka metod, na których oparto zajęcia warsztatowe *(Joanna Femiak)* 32
      4.2.1. O treningu interpersonalnym 32
      4.2.2. O metodzie Video Interaction Training 33
   4.3. Materiały edukacyjne do zajęć warsztatowych *(Joanna Femiak)* 34
      4.3.1. Komunikacja w warsztacie nauczyciela 34
      4.3.2. Budowanie zespołu edukacyjnego – dzielenie się odpowiedzialnością zasady i techniki 41
      4.3.3. Asertywność w warsztacie nauczyciela 46
      4.3.4. Nauczyciel lider, czyli o roli lidera w grupie edukacyjnej 55

Piśmiennictwo 65

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

WSTĘP

Zeszyt metodyczny został przygotowany w ramach projektu badań statutowych realizowanych w AWF Warszawa temat: *wpływ warsztatów z wykorzystaniem elementów metody Video Interaction Training i treningu interpersonalnego na rozwój kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego*. Głównym adresatem publikacji są studenci kierunków nauczycielskich i trenerskich w uczelniach kształcących specjalistów kultury fizycznej oraz pracujący już nauczyciele wychowania fizycznego i trenerzy sportu, dla których może ona być użytecznym narzędziem w ich samokształceniu. Mamy także nadzieję, że nasze przemyślenia spotkają się z zainteresowaniem nauczycieli akademickich, szczególnie tych, którzy zajmują się edukacją kandydatów na wychowawców dzieci i młodzieży.

Zeszyt służy za środek dydaktyczny w warsztatach umiejętności społecznych realizowanych w ramach programu studiów licencjackich w AWF Warszawa na kierunkach: Wychowanie Fizyczne i Sport. Takie jego wykorzystanie wydaje się najbardziej efektywne – jest to główny cel przygotowania tego opracowania.

Zagadnienie kompetencji nauczycieli ma bardzo bogatą literaturę. Zawsze stanowiło centralny obszar badawczy pedagogiki (pedeutologii), a także psychologii wychowania oraz filozofii wychowania rozwijanych w paradygmacie humanistycznym. W badaniach i na drodze spekulacji wypracowano wiele klasyfikacji nauczycielskich dyspozycji zawodowych. Ich analiza pozwala wskazać na dwie główne kategorie: kompetencje instrumentalne (przedmiotowe) i kompetencje pedagogiczno-moralne (zawodowe). Te pierwsze zależą od umiejętności, sprawności i opanowanych przez nauczyciela wiadomości – ich posiadanie zabezpiecza metodyczno-organizacyjną sferę nauczania, są dość dobrze rozwijane w trakcie studiów i wszelkiego rodzaju szkoleń. Kompetencje pedagogiczno-moralne związane z zadaniami kształtowania postaw i przekonań uczniów, ich sytemu wartości – zależą od poziomu przygotowania psychologicznego, pedagogicznego i etyczno-kulturowego nauczyciela, są zdecydowanie rzadziej uwzględniane i w mniejszym stopniu realizowane w programach kształcenia na wydziałach pedagogicznych. Przedstawione w tym opracowaniu kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna stanowią drugi z wymieniony typów kompetencji nauczyciela.

W przekonaniu wielu autorów, sukces zawodowy nauczyciela zależy od optymalnego rozwoju u niego wszystkich wyżej wymienionych kompetencji. Sukces ten przejawia się zarówno w efektach dydaktyczno-wychowawczych osiągniętych u uczniów, jak i w rozwoju samego nauczyciela – jego warsztatu dydaktyczno-wychowawczego, osobowości i zdrowia psycho-społecznego w całej karierze zawodowej.

Kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna stanowią dużą wartość w warsztacie zawodowym pedagoga, szczególnie w przypadku nauczyciela wychowania fizycznego i trenera sportu. Dzięki nim, specjaliści ci mogą efektywnie stosować metody dydaktyczne, organizować grupę, rozpoznawać trudności, kształtować postawy uczniów wobec przedmiotu, a także modelować te kompetencje u swoich podopiecznych – działać przykładem osobistym. Dzieje się tak dlatego, że dzięki kompetencjom społecznym i inteligencji emocjonalnej nauczyciel buduje z wychowankiem przestrzeń na dialog, zrozumienie, współpracę a to, jest niezbędnym warunkiem otwarcia się ucznia na doświadczenia edukacyjne – przyjęcie proponowanych treści. W rezultacie osiągana jest zupełnie inna, wyższa jakość kształcenia.

W treści zeszytu omówiliśmy istotę i uwarunkowania rozwoju kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej. Wskazaliśmy na role tych dyspozycji w pracy nauczycieli wychowania fizycznego i trenerów sportu. Zamieściliśmy także materiał dydaktyczny pochodzący ze zrealizowanych ze studentami kierunku wychowanie fizyczne warsztatów psychologiczno-pedagogicznych poświęconych rozwojowi kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej. Zeszyt nie zawiera natomiast gotowych osnów zajęć warsztatowych. Uważamy bowiem, że omawiana dziedzina wymyka się sztampie, standaryzacji – jeżeli w ogóle jakikolwiek rozwój i kształcenie mogą być ujęte w sztywną procedurę – dlatego podejmowanie prób kształ-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

towania tych dyspozycji (zarówno u siebie jak i u innych) musi przebiegać z uwzględnieniem potrzeb i możliwości zaangażowanych podmiotów oraz warunków organizacyjnych tego procesu. Mamy nadzieję, że wszystko to zostało jasno wyjaśnione w tekście.

Czytelników serdecznie prosimy o opinie na temat podjętego zagadnienia. Jesteśmy bardzo zainteresowani rozwojem naszego warsztatu zawodowego, jak również budowaniem dialogu służącego rozwojowi kompetencji społecznych nauczycieli.

Autorzy

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Joanna Femiak

1. ISTOTA I UWARUNKOWANIA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH

Nauczyciele stanowią grupę zawodową szczególnie często poddawaną ocenom społecznym, a oczekiwania wobec nich bywają niewspółmiernie wysokie do możliwości rozwojowych, które są im w ramach kształcenia uniwersyteckiego proponowane.

Sytuacja ta dotyczy także animatorów kultury fizycznej – absolwentów Akademii Wychowania Fizycznego. Stawiane im są wymagania posiadania umiejętności komunikacji, budowania relacji, rozwiązywania konfliktów. Tymczasem w toku swojego kształcenia, wszystkie wymienione poniżej ułomności systemu edukacyjnego skutecznie ich dotykają – ograniczając im możliwość rozwoju oczekiwanych od nich kompetencji.

Edukacja instytucjonalna opisywana jest jako nadmiernie sformalizowana, mało innowacyjna, ograniczająca prospołeczną i kreatywną aktywność ludzi. Wielu autorów podkreśla, że wypracowane do tej pory wzory funkcjonowania systemu oświaty i jego placówek, nie są adekwatne do wymagań ponowoczesnego świata (Kargul 2000)[1]. W literaturze obecne są także komentarze dotyczące ignorancji wobec zapotrzebowania rynku pracy i pracodawców – ośrodków edukacji (Stopińska-Pająk 2006, Solarczyk-Ambrozik 2004).

W nowoczesnym społeczeństwie, dzięki mediom i informatyzacji, rola nauczyciela, jako osoby, która przekazuje wiedzę jest coraz mniejsza (Grzesiak 2008, Femiak 2008, Femiak 2007). Oczekiwania wobec nauczyciela są związane z organizowaniem procesu uczenia się innych, inicjowaniem ich ciekawości wiedzą, którą mają w zasięgu ręki. To wychowawcza rola szkoły i nauczyciela wprowadza w świat wartości, moralności, w którym każdy jest równy i ma prawo do swojego odczuwania i rozumienia. Funkcja dydaktyczna szkoły, zakłada wiedzącego i tego, który się uczy, jest źródłem władzy nauczyciela nad uczniem (Zuchora 2009). Wzrastają zatem oczekiwania wobec nauczyciela – jako wychowawcy, pedagoga. w literaturze przedmiotu znajdujemy postulaty o pedagogikę osobowości, która w murach szkolnych gwarantuje wychowywanie do kultury, dzięki rozwojowi indywidualności ucznia, a nie jej kosztem (Zuchora 2009). w tym obszarze mądrego i odpowiedzialnego człowieka nie zastąpi żadna technologia.

Kompetencje – definicje

Pojęcie kompetencji określa pewien potencjał człowieka, jego zdolności i umiejętności wykonywania określonych czynności, typów działań (Kwaśnica 1990). Podziały kompetencji oscylują wokół dwóch biegunów. Na jednym z nich są kompetencje techniczne, na drugim pedagogiczno-moralne. Kompetencje instrumentalne, techniczne, odpowiadają za środki, metody i formy prowadzące do realizacji celu. Kompetencje praktyczno-moralne, wyrażają ocenę własnego działania, umożliwiają komunikowanie się ze sobą i innymi (Nowocień 2008). Podział kompetencyjny Żukowskiej, uwzględnia kompetencje nauczyciela: kierunkowe i zawodowe zwane pedagogicznymi. Wśród kompetencji pedagogicznych wyróżnione zostały: kompetencje prakseologiczne, kreatywne, komunikacyjne, współdziałania, informatyczne i moralne (Żukowska 2002). W wykształceniu studenta Akademii Wychowania Fizycznego, kompetencje pedagogiczne mają szczególny wymiar. Tak jak każdy nauczyciel pracuje on z grupą, jednak często pełni także rolę trenera, czyli kieruje rozwojem grupy sportowej. Sytuacja edukacyjna w sporcie jest obciążona dodatkowymi wymaganiami i czynnikami trudnymi emocjonalnie. Sama natura pracy z ciałem, ruchem, często w atmosferze rywalizacji, publicznej ekspozycji, powoduje że nauczyciel, trener, świadomy emocji i nimi zarządzający, budujący relacje jest bezcenny. Nie tylko środowisko sportowe domaga się dzisiaj wiedzy i metod, które pozwolą trenerom na rozwój, dzięki któremu ich relacje z młodzieżą będą najsilniejszym punktem, a nie najsłabszym. w środowisku szkolnym nauczyciel wychowania fizycznego, przez naturę zajęć opartą na aktywności fizycznej, grach i zabawach ma niespotykaną przestrzeń, potencjał wychowawczy, aby świadomie kształtować zachowania

[1] Pełny spis wykorzystanych w tekście źródeł zamieszczony jest na końcu opracowania.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

w zespole, uczyć rozwiązywania konfliktów, akceptacji i zrozumienia własnych emocji – o ile będzie do tego sam – jako człowiek przygotowany. To w nieprzygotowaniu naszych absolwentów upatruję źródeł ucieczki w musztrę, dyrektywność, czasami obojętność lub agresję (głównie werbalną), zarówno w sferze sportu jak i lekcji wychowania fizycznego.

Na podstawie prac pedagogów (Nowocień 2008, Żukowska 2002, Koć-Seniuch 2008) należy podkreślić wzrost świadomości znaczenia kompetencji społecznych w obszarze kultury fizycznej. W nich upatruje się głównego środka, który pozwoli nauczycielowi na budowanie relacji z poszczególnymi wychowankami oraz ich grupą, rozwiązywanie konfliktów, motywowanie (Nowocień 2008, Koć-Seniuch 2008). Niewiele jest jednak propozycji konkretnych rozwiązań i metod, które miałyby prowadzić do ich ukształtowania u przyszłych absolwentów AWF.

Kompetencje społeczne rozumiemy jako „nabyte umiejętności warunkujące efektywność funkcjonowania w sytuacjach społecznych […], umiejętności radzenia sobie z innymi ludźmi – rozumienia ich, trafnego przewidywania ich zachowań, wpływania na nich, współdziałania, kierowania (Matczak 1997, s. 11). W uproszczeniu można przyjąć, że kompetencje społeczne to „[…] posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wywrzeć pożądany wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych" (Argyle 2002, s. 133). W literaturze występuje wiele koncepcji kompetencji społecznych. Niektórzy autorzy włączają w ich zakres zdolności – najczęściej inteligencję społeczną i emocjonalną (Riggio 1986), a także wiedzę społeczną (Dodge'a 1985, za: Oppenheimer, 1989; por. Pilecka, Pilecki, 1990). Inni pod pojęciem kompetencji społecznych rozumieją zarówno dyspozycje instrumentalne, jak i motywacyjne (Greenspan 1981). W naszym przekonaniu głównie aspekt behawioralny daje podstawę radzenia sobie w sytuacjach społecznych, czyli odzwierciedla istotę kompetencji społecznych. Dyspozycje poznawcze, emocjonalne i motywacyjne są zdolnościami stanowiącymi podłoże rozwoju umiejętności, dlatego kompetencje społeczne wiążemy z konkretnymi umiejętnościami. Są to: radzenie sobie w sytuacjach ekspozycji społecznej, radzenie sobie w sytuacjach intymnych, radzenie sobie w sytuacjach wymagających asertywności oraz komunikacyjne, w obrębie tych ostatnich analizujemy: wydawanie poleceń, udzielanie informacji zwrotnych, chwalenie i informowanie o zasadach. Podkreślmy, że zgodnie z zaproponowanym wyżej ujęciem kompetencje społeczne nie mają struktury hierarchicznej. Oznacza to, że żadna umiejętność składowa sama nie przesądza o powodzeniu w złożonej sytuacji społecznej. Dopiero występowanie ich specyficznego układu gwarantuje skuteczność działania (Agryle 1999). Przyjmujemy także, co stanowi konsekwencję powyższego, że kompetencje społeczne są specyficzne dla określonego rodzaju sytuacji/zadania. Nie istnieje zatem, jak sądzą niektórzy autorzy, jedna ogólna umiejętność radzenia sobie w sytuacjach społecznych (Spitzberg, Cupach, 1989), ale każdy jakościowo odmienny kontakt wymaga stosownych umiejętności (Matczak, 2008). Osoba, która efektywnie radzi sobie z wystąpieniami publicznymi, niekoniecznie musi równie skutecznie radzić sobie w sytuacjach interpersonalnych, wymagających intymnych relacji (Argyle 1999).

Uwarunkowania rozwoju kompetencji społecznych

W andragogice, od lat 80., można zauważyć, wyraźne odejście od koncepcji kształcenia ustawicznego „life long education" (edukacja ustawiczna), W kierunku koncepcji określanej jako „life long learning" (uczenie się przez całe życie). Choć pojęcia te są używane zamienne, jest to zabieg nieprecyzyjny. W koncepcji „Life long learning", kładzie się nacisk na postawę samodzielności i zaangażowania samego ucznia, a nie na uzupełnianie lub aktualizowanie wiedzy (Matlakiewicz 2003, s. 319). Samodzielne uczenie się, nie polega na dochodzeniu do treści akademickich, lecz odkrywaniu praw w codziennym życiu, z zaangażowaniem emocjonalnym z możliwościami i ograniczeniami własnej subiektywnej percepcji (Malewski 2002). Griffin także podkreśla różnice między pojęciami „life long learning" a „edukacją dorosłych", czy „ciągłą edukacją". Life long learning ujmuje jako rodzaj stanu, strategii, która ma potęgować efekty edukacji (Gryffin 2008).

W andragogice edukacja nie sprowadza się głównie do nauczania lecz przede wszystkim akcentuje uczenie się, osadzone w świecie życia codziennego, w interakcjach społecz-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

nych. Edukacja przestaje być aktywnością wyodrębnioną z życia, staje się jego integralną częścią, rodzajem dialektycznej gry między poznaniem, doświadczeniem a działaniem. Jej celem staje się refleksyjna interpretacja składowych świata, życia i redefinicja tożsamości podmiotu poznającego. Następstwem tych procesów powinna być zdolność wykraczania poza posiadaną, często dysfunkcjonalną wiedzę, ukształtowane w przeszłości postawy i przekonania oraz utrwalone stereotypy działania w świecie (Malewski 2002, s. 211).

Malewski właśnie w redefinicjach w obszarze andragogiki upatruje zwiastunów zmian w paradygmacie edukacji. Zwiastuje przejście od nauczania – do uczenia się, a następnie – do poznawania. Na etapie poznawania edukacja traci intencjonalność. Przestaje być wyodrębnioną z rzeczywistości sferą, lecz wtapia się w nią, powszednieje (Malewski 2002, s. 219).

W społeczeństwie ponowoczesnym występuje zmienność i płynność ról społecznych; rola przestaje być perspektywą, dzięki której można się zdefiniować, zbudować swoją tożsamość. Życie przestaje być postrzegane w kategoriach społecznych powinności „staje się zespołem szans na podmiotowość i emancypację zlokalizowanych w różnych przestrzeniach społeczeństwa" (Malewski 2002, s. 215). Zmienność ról wymusza wchodzenie w nowe relacje, środowiska, organizacje, dlatego tak pożądaną na rynku pracy umiejętnością jest komunikowanie się. Komunikacja jest fundamentem relacji i umiejętności społecznych. Umiejętności słuchania, pytania, potwierdzania komunikatu, informowania o zasadach i granicach – pozwalają na świadome budowanie relacji między ludźmi. Bez relacji nie istnieje żadna grupa społeczna tym bardziej edukacyjna.

Czy komunikacja, dialog są w postmodernistycznym społeczeństwie umiejętnościami łatwymi do nabycia? Komunikacja z drugim człowiekiem, która ma prowadzić do zbudowania relacji wymaga owego zatrzymania się, obserwacji siebie i partnera, poznania swoich myśli i uczuć – aby w zgodzie z nimi zareagować. Czy w postmodernistycznym społeczeństwie jest miejsce na spotkanie ze sobą i drugim człowiekiem? W społeczeństwie, gdzie jesteśmy przyzwyczajani do ciągłych zmian, szybkiego tempa życia, może okazać się, że jest to umiejętność, którą trudno rozwinąć. W społeczeństwie ponowoczesnym zmiana, przestaje być szokiem, negatywnym przeżyciem, które narażało człowieka na stres i frustrację (Toffler 2007). Jak podkreśla Melosik wszechobecną zmianę, postrzegamy już w innych kategoriach. Dzisiaj już przystosowaliśmy się do „szoku przyszłości", „kulturowe wirowanie", stało się naturalne i normalne w tak dalekim stopniu, że jego brak powoduje poczucie, że „nic się nie dzieje". Dzisiaj przestajemy potrzebować stabilności, a nawet postrzegamy ją podejrzliwie i sceptycznie. „Młodzi ludzie zorientowani są na krótkotrwałość – nie boją się zmiany, z zaciekawieniem na nią czekają (i szybko się nudzą każdą nowością). Pytanie „cóż nam się jutro wydarzy" nie jest przesycone troską lecz optymizmem (Melosik 2002, s.59). Pogoń za nowymi wrażeniami ma wiele swoich konsekwencji, które wpływają na rozwój tożsamości człowieka (Melosik 2002). Jedną z nich jest, oprócz obawy przed monotonnym życiem, maksymalizacją wrażeń, pogonią za ekscytacją i ekstremalnymi wrażeniami, znieczulica na własne doświadczenia wewnętrzne (Femiak 2007). Nabyta ułomność w percepcji własnych emocji, a nawet bólu, czy zmęczenia, prowadzi nie tylko do zaburzonych relacji, pracoholizmu, lecz także do chorób psychosomatycznych (Tylka 1997).

Kompetencje komunikacyjne są, z jednaj strony wręcz potrzebą społeczną, z drugiej strony niezwykle trudno je w tym samym społeczeństwie rozwinąć. Edukacja dorosłych, edukacja przyszłych nauczycieli wzbogacona o kształtowanie kompetencji osobistych, może być przemyślanym, skutecznym i długoterminowym przeciwdziałaniem ujemnym skutkom postmodernistycznych zmian społecznych z jednej strony, z drugiej „mądrością w czasach niepewności" (Śliwerski 1997).

Jednak badania uczestników kształcenia uniwersyteckiego wykazywały (Malewski, Półturzycki, Wesołowska 2002, s. 195) ograniczenia w zakresie kompetencji komunikacyjnych, defensywne postawy wobec wiedzy i edukacji, niewystarczające kompetencje w zakresie samodzielnego zdobywania informacji, docierania do jej źródeł. Wobec tych wyników w literaturze pojawiają się apele o zmiany w metodach kształcenia uniwersyteckiego.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Zmiany te miałyby doprowadzić do rozwoju umiejętności samokształcenia, do egzekwowania owego samokształcenia (Malewski 2002). Kolejną propozycją jest uwzględnianie osiągnięć pedagogiki dorosłych (Zukas 2008, Griffin 2008), która uwzględnia zmiany społeczne i kulturowe.

Brak możliwości rozwoju kompetencji komunikacyjnych, ogranicza rozwój emocjonalny i umiejętności związane z postrzeganiem, rozumieniem i nazywaniem sfery emocjonalnej. w literaturze przedmiotu kompetencje te nazywane są inteligencją emocjonalną (IE). Pojęcie IE, jej składniki i podejmowane wysiłki badawcze zostaną omówione w kolejnych rozdziałach pracy.

Trening jako warunek powstania kompetencji społecznych

Ze względu na wagę jaką odgrywają we współczesnym kształceniu osób dorosłych, proponuję kompetencjom społecznym poświecić szczególną uwagę w procesie edukacji przyszłych nauczycieli. Nie tylko w sferze teoretycznej, lecz także pod względem metod ich kształtowania. Kompetencji społecznych nie da się ukształtować przy okazji rozwoju wiedzy i umiejętności kierunkowych, bowiem wymagają one innych metod nauczania, zasad organizacji sytuacji edukacyjnej, innej roli w tym procesie studenta i nauczyciela, innych zasad komunikacji, a także, co uznajemy za bardzo ważne, innej wizji roli ciała i emocji. Warto zwrócić uwagę na umiejętności nauczycieli akademickich, którzy nie są przygotowani do kształtowania kompetencji społecznych, ponieważ ich cykl edukacji i rozwoju zawodowego skupiony jest na kształtowaniu zupełnie innych kwalifikacji. Nauczyciel akademicki radzi sobie jak może z własnymi kompetencjami społecznymi, lecz zdany jest na własną wrażliwość, metodę prób i błędów, talent. Dlatego on sam nie podejmie się rozwijania u innych owych kompetencji, a już na pewno nie powinno się tego od niego wymagać.

Kompetencje społeczne skupione są na obserwacji własnych uczuć i emocji, ich identyfikacji, nazywania i komunikowania innym. Nabycie ich pozwala na rozszerzenie kontaktu ze sobą, swoimi doświadczeniami wewnętrznymi. Pozwala tym samym pełniej przeżywać relacje z drugim człowiekiem lub grupą.

Kompetencje społeczne pozwalają na świadome bycie w grupie, rozwój empatii, i rozumienia rodzajów relacji między ludźmi. Stanowią narzędzie, które wpływa na to, kim jest nauczyciel, jaką ma świadomość siebie, co ma z siebie do przekazania innym. Kompetencje te są fundamentem warsztatu pedagogicznego. Ich brak powoduje, że nawet nauczyciel z najlepszym umiejętnościami technicznymi i wiedzą jest odbierany jako osoba, która co innego mówi, a co innego przeżywa i kim innym jest – jest niespójny.

Uczenie się to nie tylko wiedza pojęciowa, uczenie się w postulowanych współcześnie paradygmatach pedagogicznych zmierza do integracji wiedzy, umiejętności i wartości. Dlatego też metody nauczania uwzględniają nie tylko kształtowanie sfery pojęciowej wychowanka, lecz także jego emocje, ciało i sumienie. Metody te są wprowadzane do nauczania jako metody aktywne i przybierają postać warsztatów. W edukacji zajęcia warsztatowe są najczęściej utożsamiane z metodą kształcenia. W tym rozumieniu jest to metoda aktywizująca, twórcza, realizowana najczęściej w formie grupowej pracy uczniów.

Można także warsztat pedagogiczny rozumieć szerzej, jako formację, podejście w kształceniu i wychowaniu charakteryzujące się przewagą uczenia się nad nauczaniem, w której stosuje się różne metody. W praktyce pedagogicznej idea pracy warsztatowej jako formy organizacyjnej kształcenia ma bogatą tradycję i wiąże się z próbami odejścia od systemu klasowo-lekcyjnego, który w znacznym stopniu ogranicza możliwość respektowania w procesie kształcenia, głównych zasad dydaktycznych. Różnorodność stosowanych, w zajęciach warsztatowych, form i metod oraz wysoki stopień aktywności wewnętrznej i zewnętrznej ich uczestnika sprzyja skutecznemu kształtowaniu jego dyspozycji osobowościowych/kompetencji. Ma tu miejsce zarówno nabywanie wiedzy, przekonań, umiejętności i sprawności, a także kształtowanie potrzeb i postaw uczestników oraz poczucia ich odpowiedzialności za efekty pracy. Na zajęciach warsztatowych pobudzana jest aktywność emocjonalna, poznawcza i działaniowa. Odbywa się to za sprawą „wchodzenia w role", odgrywania scenariuszy, inscenizowania, „fantazji sterowanej", dyskusji, przeprowadzania wywiadu ankietowego,…itp. (Derbich, Nowocień 1995; Woynarowska 1999).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

K.W. Vopela w swojej definicji warsztatów podkreśla nie tylko aktywność, lecz także fakt, że osoby uczące się są w grupie „pojęciem <<warsztaty>> określam intensywną formę nauki, w której członkowie grupy uczą się przede wszystkim dzięki swej aktywności (…) w centrum zainteresowania znajduje się własna nauka uczestników oraz wysoki poziom interakcji w grupie. Uczestnicy mogą sami ustanawiać cele. Wspólnie z moderatorem przejmują odpowiedzialność za swoje procesy nauki" (Vopela 2004, s. 14). Zatem warsztaty są ujmowane jako „grupa wspólnie uczących się osób, która pomaga wszystkim uczestnikom, aby pod koniec spotkania byli bardziej kompetentni niż na początku. Warsztaty to „(…) trening, którego rezultaty zależą przede wszystkim od zaangażowania uczestników, a w mniejszym stopniu od wiedzy prowadzącego; proces nauki, w którym centrum zainteresowania znajdują się przeżycia uczestników, a nie wiedza moderatora (…)" (Vopel 2004, str. 16).

Warsztaty pozwalają na ujęcie uczenia się jako procesu dynamicznego, przebiegającego etapowo. Pierwszym etapem jest uzyskanie stanu odprężenia (aby mózg mógł sprawnie funkcjonować), drugim stworzenie sytuacji zdobywania „złożonego doświadczenia", a trzecim aktywna ocena własnego doświadczenia przeprowadzona przez uczestnika treningu.

Owe etapy uczenia się widać w metodzie warsztatowej opisywanej przez McGinnis'a i Goldstein'a jako skillstreaming (strumieniowanie umiejętności). To psycho-edukacyjne działanie opiera się na czterech procedurach będących jednocześnie bezpośrednimi regułami nauczania tzn.: modelowaniu, odgrywaniu ról, udzielaniu informacji zwrotnych, a także transferze umiejętności. Wymienione oddziaływania można stosować zarówno w życiu codziennym, jak i zawodowym, a także w kształtowaniu umiejętności przydatnych w sporcie, w pracy z młodzieżą z deficytami umiejętności społecznych, w zapobieganiu przemocy itd. (McGinnis, Goldstein 2001). Do umiejętności, które kształtuje skillstreaming autorzy zaliczają: słuchanie, proszenie o pomoc, zadawanie pytań, umiejętności nawiązywania przyjaźni, komplementowanie, radzenie sobie z uczuciami, ze stresem itd. (McGinnis, Goldstein 2001) [2].

Metoda ta ukierunkowana jest na zmianę postaw, jednocześnie wspiera myślenie, zachowanie opierające się na wartościach, moralności. Składa się z trzech komponentów: treningu umiejętności zachowań prospołecznych, treningu kontroli złości i treningu zasad etycznych (wartości). „Metoda ta jest stosowana w USA i wielu krajach Europy. Jest ona prosta w użyciu i bardzo efektywna, co potwierdzają badania empiryczne. W szybkim czasie zmienia się zachowanie agresywne osób poddających się treningowi, zmianie ulega także ich sfera emocjonalna; stają się łagodniejsi, bardziej refleksyjni, przyjaźni względem otoczenia, lepiej się uczą, mają mniej konfliktów" (Łyczewska, Rosik, 2003, s. 82-83).

W ramach treningu zachowań prospołecznych uczestnicy uczą się 50 podstawowych umiejętności prospołecznych, które mają zastąpić zachowania szkodliwe i ułatwić im funkcjonowanie w grupie społecznej. Składają się na nie umiejętności dotyczące komunikowania się, radzenia sobie ze stresem, samoregulacji emocjonalnej i planowania działań (Łyczewska, Rosik, 2003).

Metody aktywne, mają aktywizować uczestnika warsztatów, na poziomie emocjonalnym, aksjologicznym, intelektualnym i ruchowym. Aby owa aktywność miała miejsce muszą być spełnione odpowiednie warunki, które mają zapewnić prowadzący.

Do uwarunkowań aktywności studentów w zajęciach warsztatowych należą (Lutomski 1994):

- Poczucie bycia akceptowanym zarówno przez nauczyciela akademickiego jak i przez pozostałych studentów. Mówimy tu o klimacie sprzyjającym udanym interakcjom studentów z nauczycielem i w grupie studentów. W sytuacji zagrożenia uwaga i energia nie koncentruje się na poszukiwaniu rozwiązań problemów tylko na ochronie własnego, zagrożonego poczucia wartości. Student boi się, że źle wypadnie i stara się okroić do minimum – dostosować do oczekiwań społecznych – swoje działania.

[2] Skillstreaming wykorzystywany jest jako forma pracy ukierunkowana na zmianę zachowań agresywnych. Najbardziej rozpowszechnionym programem jest Trening Zastępowania Agresji wg A. Goldsteina.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

- Poczucie kompetencji. Świadomość możliwości sprostania podejmowanym zadaniom oraz poczucie sensu ich realizacji. „Chcę to zrobić i czuję, że sobie poradzę".
- Poczucie sprawstwa, czyli poczucie bycia autorem lub współautorem uzyskanych w warsztatach wyników.

Dlatego też stosowanie metod aktywnych wymaga od prowadzących znacznego poziomu kompetencji zawodowych i osobistych. Poza wiedzą z danej dziedziny ważne są: umiejętności komunikacyjne, organizacyjne, metodyczne. Prowadzący ponadto powinien sam przejść przez ścieżkę rozwoju opartą o metody aktywne i doświadczyć, a nie tylko poznać teoretycznie obszar, w który wprowadza innych. Nieadekwatność własnego doświadczenia do „przekazywanej" wiedzy jest przyczyną niskiej wiarygodności nauczyciela i braku zaufania do jego kompetencji (Femiak 2010).

W edukacji nauczycieli nie tylko brakuje zajęć, które ten rozwój im umożliwiają, brakuje także podstaw teoretycznych, które uzasadniają i wyjaśniają jak ten skomplikowany proces zachodzi w człowieku podczas uczenia się opartym na doświadczeniu, które angażuje od sfery cielesnej po aksjologiczną (Femiak 2012).

Proces uczenia się, rozumiany jako integracja doświadczenia, czucia i rozumienia, nie jest łatwy do opisania, bowiem obejmuje i integruje sfery człowieka, które zazwyczaj w psychologii, jak i filozofii opisywane są osobno i z perspektywy podmiotu badającego, a nie podmiotu, który doświadcza tego procesu i jest zarazem przedmiotem badania i podmiotem. Perspektywa ta jest obca empiryzmowi i intelektualizmowi, które stanowią o teoretycznych podstawach paradygmatu naukowego. Merleau-Ponty stwierdza, że "obiektywna jakość raczej maskuje podmiotowość, niż ją odsłania" (Merleau-Ponty 2001, s. 24). Wskazuje w ten sposób na relację między prawami naukowymi, a naturą podmiotu. Prezentowane poglądy mogą stanowić podstawę do wyjaśnienia procesów zachodzących podczas metod aktywnych i wytłumaczenia ich skuteczności w poszerzaniu świadomości, poczucia kompetencji i odpowiedzialności za własne zachowanie.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Anna Kuk

2. INTELIGENCJA EMOCJONALNA JAKO KOMPETENCJA NIEZBĘDNA W PROWADZENIU ZESPOŁU SPORTOWEGO

Współczesny trener zespołu sportowego to dynamicznie rozwijający się człowiek, wyposażony w solidny warsztat zawodowy, ale także poszukujący szerokiej wiedzy w zakresie nauk o kulturze fizycznej. Mamy nadzieję, że poniższy tekst przybliży nieco obszar psychologii praktycznej. Przedstawiliśmy w nim inteligencję emocjonalną jako podstawową, oczekiwaną dyspozycję każdego, kto pracuje z innymi ludźmi – nierozłącznie związane z nią emocje, a także zastosowanie wiedzy psychologicznej w procesie grupowym oraz wskazówki dla jej rozwoju.

Cieszące się popularnością pojęcie inteligencji emocjonalnej pojawiło się jako efekt dociekań w zakresie problematyki emocji oraz inteligencji człowieka.

Przyjrzymy się najpierw podstawowym informacjom na temat emocji.

Słowo emocja pochodzi od łac. *emovere* – poruszyć, wzruszyć. „Emocja jest subiektywnym stanem psychicznym, uruchamiającym priorytet dla związanego z nią programu działania. Jej odczuwaniu towarzyszą zwykle zmiany somatyczne, ekspresje mimiczne i pantomimiczne oraz zachowania" (Doliński 2000a, str. 322). Zgodnie z inną definicją: „emocja powstaje w wyniku zaburzenia równowagi organizmu i jest wyrazem stosunku osobnika do aktywizujących jego potrzeby przedmiotów i zjawisk otaczającego świata oraz zjawisk zachodzących w nim samym" (Szewczuk 1990, str. 479).

Emocje można rozpatrywać w trzech aspektach: poziom aktywacji (natężenie emocji), znak (dodatni, ujemny) oraz treść, czyli zróżnicowanie jakościowe.

Emocje są wzbudzane przez czynniki zewnętrzne (np. druga osoba, hałas) lub wewnętrzne (np. wspomnienie, potrzeba snu). C. Izard zaproponował podejście łączące wiedzę biologiczną i psychologiczną w zakresie powstawanie emocji. Wymienia on cztery systemy aktywacji emocji:

1) system neuronalny – generowanie emocji wyjaśniane jest w terminach pewnych neurotransmoterów i struktur mózgowych;
2) system sensomotoryczny – tu wymieniamy np. ekspresję twarzy, zachowania instrumentalne, napięcie mięśni itd.;
3) system afektywny – zawiera emocje i popędy fizjologiczne;
4) system poznawczy – generatorami poznawczymi są oceny poznawcze, porównania, atrybucje.

Wyróżniamy emocje podstawowe i pochodne. P. Ekman wykazał istnienie ponadkulturowej uniwersalności wzorców ekspresji niektórych emocji (są doświadczane i rozpoznawane przez wszystkich ludzi) i je należy traktować jako podstawowe: strach, złość, smutek, radość, wstręt. R. Plutchik uważał, że podstawowe emocje – mogą być obserwowane na różnych poziomach filogenetycznych i mają adaptacyjne znaczenie dla jednostki: strach, złość, smutek, radość, akceptacja, wstręt, antycypacja, zaskoczenie. Psychologowie o orientacji lingwistycznej (Fehr, Russell) uznają, że podstawowe emocje to te, które są wymieniane najszybciej, najczęściej: miłość, strach, złość, smutek i szczęście. Nie wiadomo do końca która klasyfikacja jest najlepsza. Emocje pochodne powstają jako mieszanka podstawowych (Doliński 2000b). Wiadomo z pewnością, że zdrowy człowiek przeżywa je od urodzenia do późnej dorosłości, i tak jak rozwój człowieka zmierza do jakiegoś celu, np. rozwój myślenia prowadzi do dojrzałości umysłu, tak rozwój emocjonalny, poprzez zabawę, zdobywanie wiedzy, pracę, uczestnictwo w różnych formach aktywności społecznych, treningach itp., prowadzi do dojrzałości emocjonalnej.

Regulacja emocji to proces inicjujący, modulujący i podtrzymujący doświadczenie emocji oraz operacji poznawczych i zachowań z tym doświadczeniem związanych. Może mieć

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

charakter nieświadomy i automatyczny. Emocje i nastroje wpływają także na sądy i zachowania społeczne (agresja, altruizm, uleganie naciskom).

Zdaniem W. Szewczuka (1990) dojrzały uczuciowo człowiek:

- świadomie kieruje emocjami,
- ma przewagę uczuć heteropatycznych (skierowanych na innych) nad automatycznymi (skierowanymi na siebie) i związaną z tym gotowość pomocy,
- rozumie społeczne znaczenie własnych uczuć i odpowiedzialność za nie,
- podejmuje samokształcenie uczuciowe.

Współcześnie uznaje się, że samokontrola emocjonalna to relatywnie stała właściwość osobowości, decydująca o częstości i natężeniu przeżyć emocjonalnych, myśli i zachowań z nimi związanych, które są zgodne ze standardami społecznymi lub standardami aprobowanymi przez podmiot. Czynności lub reakcje samokontroli to przejawiane przez podmiot zachowania zgodne ze wspomnianymi standardami, natomiast procesy lub mechanizmy samokontroli to reakcje inicjowane przez podmiot, za pomocą których osiąga on zbieżność między własnymi emocjami, myślami a akceptowanymi standardami wewnętrznymi lub zewnętrznymi.

Dojrzałość emocjonalna to pojęcie zbliżone do inteligencji emocjonalnej. Termin inteligencji jest wieloznaczny. Przyjmuje się, że jest to:

- zdolność uczenia się na podstawie własnych doświadczeń,
- zdolność przystosowania się do otaczającego środowiska,
- właściwość psychiczna przejawiająca się w efektywności wykonywania zadań,
- zdolność rozwiązywania problemów;
- zdolność przetwarzania informacji,
- zdolność poprawnego rozwiązywania problemów oraz rozumienia i uczenia się złożonego materiału,
- zdolność metapoznawcza,
- zdolność przystosowania się do okoliczności dzięki dostrzeganiu abstrakcyjnych relacji, korzystaniu z uprzednich doświadczeń i skutecznej kontroli nad własnymi procesami poznawczymi.

Istnieje wiele teorii inteligencji. Już w latach 80. XX w. H. Gardner zwrócił uwagę na pozaintelektualny czynnik – inteligencję personalną, która posiada wymiar intrapsychiczny i interpsychiczny. Rozwijając tę koncepcję w 1990 r. P. Salovey i J. D. Mayer wprowadzili pojęcie inteligencji emocjonalnej, spopularyzowanej przez D. Golemana (1997, 1999).

Inteligencja emocjonalna jest opisywana w kontekście popularnych modeli: zdolnościowego (ability model: Mayer, Salovey, Caruso) oraz modeli mieszanych (mixed models; Goleman, Bar-On).

Wstępnie mówiono o inteligencji emocjonalnej jako cesze osobowości, a następnie właśnie jako o zdolnościach poznawczych. Model Saloveya i Mayera (1997) uwzględnia cztery grupy zdolności składających się na inteligencję emocjonalną Przyjmuje się, iż istnieją następujące wymiary inteligencji emocjonalnej:

- percepcja i wyrażanie emocji (u siebie i innych ludzi, rozróżnianie adekwatnych i nieadekwatnych, szczerych i nieszczerych wyrazów uczuć),
- asymilacja emocji (w przebiegu procesów poznawczych: sterowanie uwagą, wywoływanie określonych emocji, przyjmowanie różnych punktów widzenia, stosowanie różnych sposobów podejścia w rozwiązywaniu problemów, adekwatnie do różnych stanów emocjonalnych),
- rozumienie emocji i analizowanie emocji (wykorzystywanie wiedzy emocjonalnej),
- zarządzanie nimi (kontrolowanie i regulowanie emocji).

Można powiedzieć, że inteligentny emocjonalnie trener – trafnie odczyta swoją złość i przewidzi jak może zachować się za chwilę; potrafi opisać wpływ tej emocji na swoje myślenie, ale także działanie (efektywne bądź nie). Ponadto, rozumie emocje, zna sekwencje

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

emocjonalne, a także zarządza nimi, czyli efektywnie modyfikuje emocje własne i innych osób, w tym przypadku złość może stać się silnym motywatorem działań konstruktywnych.

Model inteligencji emocjonalnej D. Golemana (1997) wpisuje się w drugi nurt teoretyczny. Zdaniem autora jest to „zdolność motywacji i wytrwałość w dążeniu do celu mimo niepowodzeń, umiejętność panowania nad popędami i odłożenia na później ich zaspokojenia, regulowania nastroju i niepoddawania się zmartwieniom upośledzającym zdolność myślenia, wczuwania się w nastroje innych osób i optymistycznego patrzenia w przyszłość" (Goleman 1997, s. 67).

Tak rozumiana inteligencja emocjonalna wydaje się także umiejętnością oczekiwaną u trenera. Zdolność motywowania, automotywacji jest jednym z podstawowych, praktycznych aspektów psychologii sportu. Zmora dzisiejszych czasów – depresja – dotyka nie tylko tych „przegranych", ale bardzo często będących także w czasie rozkwitu kariery sportowej, dlatego regulacja nastroju jest niezwykle ważna. Prospołeczna empatia pozwala trenerowi lepiej rozumieć zawodników, zdobywać ich zaufanie i budować zespół. Optymistyczna wizja rzeczywistości, ale nieodrealniona, ma znaczenie w zakresie stawiania celów, budowania kariery. Inteligencja emocjonalna, rozumiana w kluczu D. Golemana, akcentuje bardzo ważne aspekty z punktu widzenia trenera, sportowca, działacza sportowego:

- samoświadomość,
- samoregulację,
- świadomość społeczną,
- zarządzanie relacjami.

M. Śmieja i J. Orzechowski (2008, s. 22) przywołują trzeciego ze znanych teoretyków inteligencji emocjonalnej R. Bar-On (1997), który rozumie IE jako „zespół powiązanych ze sobą emocjonalnych i społecznych kompetencji, zdolności i cech determinujących efektywne rozumienie i wyrażanie siebie, rozumienie ludzi i relacji, a także radzenie sobie z codziennym życiem. Zgodnie z tym ujęciem trener o wysokiej IE byłby osobą o dużej samoświadomości (swoich mocnych i słabych stron), konstruktywnie wyrażający to, co myśli i czuje.

T. Maruszewski (2008) zauważa, że inteligencja emocjonalna rozumiana w kluczu zdolności jest to właściwość człowieka, która określa maksymalny poziom wykonania pewnego zadania, u jej podłoża leżą zadatki genetyczne, podlega ona rozwojowi, jej poziom powinien korelować z poziomem innych zdolności. Jego zdaniem wiele danych wskazuje na to, iż inteligencja emocjonalna nie jest wyłącznie konstruktem poznawczym. Przychylamy się do zdania T. Maruszewskiego, że dostęp do emocji innych ludzi, uwzględnianie ich punktu widzenia oraz autorefleksja to składowe tzw. mądrości, która wydaje się wpisywać w rozważane pojęcie.

Uważa się, co potwierdzają liczne badania, że osoby o wysokiej inteligencji emocjonalnej świetnie radzą sobie w pracy, szkole, na studiach, zasadniczo w każdej dziedzinie życia. Badania E. O`Boyla, R. Humphreya, J. Pollacka, T. Hawvera & P. Story (2011) ujawniły, że występuje istotna dodatnia korelacja między wskaźnikiem inteligencji emocjonalnej a dokonaniami w pracy, występują istotne korelacje inteligencji emocjonalnej i wszystkich aspektów osobowości (Big Five) (w przypadku neurotyczności jest to korelacja ujemna) i występuje dodatnia korelacja inteligencji emocjonalnej i inteligencji klasycznej (general intelligence) i Five Factor Model w przypadku studentów i pracowników. Osoby o wyższym poziomie różnych cech inteligencji emocjonalnej oceniają różne sytuacje trudne jako mniej stresujące i tym samym dają sobie większe szanse na ich przezwyciężenie (Mikołajczak, Luminet & Menil 2006). Dowiedziono także, że osoby o wysokiej inteligencji emocjonalnej traktują sytuacje trudne jako wyzwanie, a osoby o niskim poziomie inteligencji emocjonalnej – jako zagrożenie (Mikołajczak, Luminet, Leroy & Roy 2007).

D. Goleman (1999) pisze, że u młodzieży IE wiąże się dodatnio ze zmniejszeniem agresji, poprawą uczenia się i lepszymi decyzjami w zakresie zachowań ryzykownych. Twierdzi też, że osoby inteligentne emocjonalnie są skuteczniejszymi liderami.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Inteligencja emocjonalna to także zarządzanie emocjami. Rolę pozytywnych emocji, którymi powinni odznaczać się liderzy, podkreśla S.R. Covey (2004). Warto spojrzeć na swoje zachowanie w kontekście tej teorii.

Cechy skutecznych przywódców wg S. R. Coveya (2004):

I. Ciągle zdobywają wiedzę (ciekawość).
II. Są gotowi służyć innym (misja, a nie kariera).
III. Wysyłają pozytywną energię (pogoda ducha, zadowolenie, nadzieja, optymizm).
IV. Wierzą w innych ludzi (wiara).
V. Zachowują harmonię w życiu (radość, poczucie humoru).
VI. Życie jest dla nich przygodą (poczucie bezpieczeństwa, smak życia).
VII. Są synergiczni (kreatywność, spokój).
VIII. Ćwiczą w celu samoodnowy (empatia, miłość, odpowiedzialność).

Sukces w pracy zależy od wielu czynników, oczywiście tam, gdzie środowisko pracy wymaga wielu relacji społecznych inteligencja emocjonalna będzie niewątpliwie oczekiwaną dyspozycją. Wydaje się jednak, że w pracy trenera, jak już wcześniej zostało wspomniane, umiejętność kontrolowania gniewu może mieć znaczenie w utrzymaniu spójności w zespole sportowym. Liczne badania, przywoływane przez M. Śmieję, J. Orzechowskiego (2008) potwierdzają, iż inteligentne kierowanie emocjami (np. umiejętność kontrolowania gniewu, hamowanie impulsywnych zachowań, empatia, chwalenie itd.) sprzyjało podtrzymaniu harmonii międzyludzkiej.

Wyżej wspomniana empatia, czyli jedna z podstawowych umiejętności społecznych, obok współdziałania, udzielania pomocy i dzielenia się, rozwija się już w okresie średniego dzieciństwa (Harwas-Napierała, Trempała 2000).

W kształtowaniu prospołecznych zachowań dziecka ważną rolę odgrywają modelowanie powyższych zachowań przez osoby dorosłe oraz indukcja, czyli podawanie wyjaśnień, odwołujących się do dziecięcych ambicji i chęci stania się osobą dorosłą. Interesującym jest fakt, iż empatia rodziców może u dzieci aktywować tzw. „neurony lustrzane" powodujące, że młody człowiek odczuwa empatię w specyficznym kontekście kulturowym (Zeidner 2008).

Wiele z zależności opisywanych przez teoretyków przedmiotu mogłoby znaleźć potwierdzenie w badaniach longitudinalnych i to wydaje się być właściwym kierunkiem poszukiwań naukowych.

M. J. Elias, S. E. Tobias, B. S. Friedlander (1998) szukali odpowiedzi na pytanie, jak rodzice mogą wychować dziecko inteligentne emocjonalne. Inteligencja emocjonalna zmienia się pod wpływem treningu społecznego.

Trenerzy, nauczyciele mogą mieć znaczący wpływ na kształtowanie się młodego człowieka, nie tylko dom rodzinny pełni takie zadania. Wydaje się uzasadnione odniesienie pewnych wskazówek, także do pracy nauczyciela, trenera.

W kształtowaniu inteligencji emocjonalnej należy odnieść się do fundamentalnej zasady, stanowi ona ideę wychowania zawodników emocjonalnie inteligentnych.

Traktuj swoich podopiecznych tak, jak chcesz, by inni ich traktowali.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Od trenerów, wychowawców, wymaga się, aby:

- dobrze znali swoje uczucia,
- wczuwali się w sytuację zawodnika,
- panowali nad własnymi emocjami,
- uważnie kontrolowali swoje działania i pracowali nad ich udoskonaleniem,
- realizowali własne zamysły korzystając z umiejętności społecznych.

W kształtowaniu inteligencji emocjonalnej, poznawaniu swoich uczuć pomocna jest znajomość funkcjonalnego ujęcia emocji według N. Frijdy (1998). Autor traktuje emocje w sposób funkcjonalny, czyli określa je ze względu na pełnione przez nie funkcje adaptacyjne. Emocje to proces sygnalizowania, że dzieje się coś istotnego dla dobrostanu jednostki oraz zadań realizowanych przez system poznawczy i zachowanie. Opisuje jak emocje powstają, narastają, zanikają.

Prawa emocji wg N. Frijdy.

Prawo znaczenia sytuacyjnego

Zdarzenia, które są w relacji do dążeń człowieka są źródłem emocji.

Źródłem emocji pozytywnych są zdarzenia, które realizują dążenia jednostki, zaś źródłem emocji negatywnych są zdarzenia zagrażające lub szkodzące interesom jednostki. Źródłem emocji są również zdarzenia nowe i nieoczekiwane.

Warto wsłuchiwać się w pragnienia, potrzeby własne i innych.

Prawo zaangażowania

Emocje powstają w wyniku interakcji znaczeń sytuacyjnych i zaangażowania, są odpowiedzią na takie zdarzenia, które są ważne dla osoby.

Aby wykorzystać siłę motywacji emocji warto zaangażować do rozgrywek cały zespół.

Prawo bezpośrednio spostrzeganej rzeczywistości

Emocje są wywołane przez zdarzenia uważane za rzeczywiste, a ich intensywność odpowiada temu, do jakiego stopnia są za takie uważane.

Obraz, przykład, konkretna prezentowana postawa będzie silniejszym motywatorem niż opowiadanie.

Prawo zmiany przyzwyczajenia i odczuwania porównawczego

Emocje powstają wskutek aktualnych lub oczekiwanych zmian w korzystnych lub niekorzystnych warunkach.

Brak (nawet niepopularnego) zawodnika (szczególnie na krótki czas przed lub podczas ważnego meczu) będzie wprowadzał dysharmonię z zespole sportowym.

Prawo hedonistycznej asymetrii

Przyjemność jest zawsze zależna od zmiany i zanika wraz z ciągłością zaspokojenia. Przykrość może się utrzymywać na stałe w ciągle trwających złych warunkach.

Każdy sukces płowieje. Jednak istnieje porażka, do której się nie przyzwyczaimy.

Prawo zachowania emocjonalnego momentu

Zdarzenia zachowują swą siłę wywoływania emocji na czas nieokreślony, chyba, że spotkają się z przeciwdziałaniem innych, powtarzających się zdarzeń, które mają spowodować wygaszanie tamtych.

Utrata kogoś bliskiego nigdy nie jest obojętna.

Prawo zamknięcia się w sobie

Dominująca emocja ma tendencję do podporządkowania myśli i zachowania osoby; gotowość do działania spowodowana emocjami wybija się ponad inne cele.

Regulacja emocji przed startem może być podstawą skutecznego działania.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Prawo zważania na konsekwencje

Każdy impuls emocjonalny powoduje impuls wtórny, który zmierza do zmodyfikowania tamtego zgodnie z przewidywanymi konsekwencjami. Emocjonalna spontaniczność jest funkcją przyzwolenia społecznego. Rekcja emocjonalna zawiera w sobie element kontroli, przewidywanie negatywnych konsekwencji zachowania.

Wściekłość nie spowoduje zniszczenia własnych, cennych przedmiotów.

Prawo minimalnego obciążenia

Dotyczy współdziałania emocji i procesów poznawczych – współpraca ta ma prowadzić do takiej oceny sytuacji, w której napięcie emocjonalne będzie jak najmniejsze.

Ofiara zamiast poczucia krzywdy może odczuwać poczucie winy. Emocje mają funkcje obronne.

Prawo maksymalnego zysku

Ilekroć można ocenić sytuację na wiele sposobów, tylekroć pojawia się tendencja do ujmowania jej w sposób maksymalizujący emocjonalny zysk. Przeżywanie emocji daje jednostce określone zyski psychologiczne np. budowanie poczucia wartości.

Różne emocje dają różne korzyści np. gniew onieśmiela i wpaja uległość, smutek pozwala na wymówkę od obowiązku, daje prawo do szczególnego traktowania, ale również zastępuje wołanie o pomoc.

Warto podkreślić, że człowiek, który ma rozwiniętą inteligencję emocjonalną potrafi wykorzystać wiedzę na temat emocji w dynamice grupy. Zdaniem Coreyów (2002) można wyróżnić kilka faz rozwoju grupy. Przedstawiłam je poniżej, ze szczególnym zaakcentowaniem roli emocji w procesie grupowym.

Dynamika procesów grupowych

1. Faza orientacji i zależności

To czas wzajemnego poznawania się członków grupy, szukania osób podobnych do siebie, poznawanie zasad jakie panują na zajęciach.

Ważne jest, aby trener miał świadomość, że emocje jakie przeżywają członkowie zespołu to często lęk, obawa, wahanie i ciekawość, a on sam jest dla nich bardzo ważną osobą i wykazują zależność od niego.

Bardzo oczekiwana jest tu duża wrażliwość trenera na reakcje emocjonalne członków grupy, jego empatia i dawanie poczucia bezpieczeństwa.

2. Faza konfliktu i buntu

W tej fazie członkowie grupy zaczynają się zastanawiać, czy otrzymali to, czego oczekiwali na zajęciach. Naturalnym zjawiskiem jest wystąpienie konfliktu i buntu (nawet jeśli oczekiwania są spełnione). Jest to moment buntu grupy przeciwko prowadzącemu. Ujawniają się wrogość, gniew i rywalizacja.

Trener powinien być obiektywnym obserwatorem, bez preferencji wobec jakichkolwiek racji. Bezwzględnie konieczną umiejętnością trenera jest samoświadomość przeżywanych uczuć, aby nie dać się wciągnąć w konflikt. Jeśli trener nie będzie miał także świadomości tego, co dzieje się w grupie na poziomie emocjonalnym może się ona rozpaść lub pojawić się destrukcyjna konkurencja.

Faza ta ma służyć podjęciu odpowiedzialności przez grupę, zaczynają wyłaniać się prawdziwe role i struktura grupy.

3. Faza spójności i współpracy w grupie

Zawodnicy mają wrażenie, że ich grupa jest świetna, najlepsza, znacznie zmniejsza się krytycyzm. Wzrasta współpraca, pojawiają się autentyczne normy, więcej kompromisów. w zakresie emocji należy pamiętać, iż występuje przejaskrawienie miłych uczuć.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

4. Faza celowej i świadomej aktywności grupy

Współpraca i wsparcie w grupie oparte są na realnych, rzeczywistych rolach i pozycjach w grupie. Jest to moment, gdy grupa wykonuje najciekawsze zadania. Trener zarządza relacjami i motywuje.

5. Faza końcowa

Na końcu następuje konfrontacja realnej rzeczywistości ludzi z ich oczekiwaniami i celami.

Każdy trener-przywódca-wychowawca chciałby wychować wybitnych zawodników. S. R. Covey (2004) przedstawia kilka wskazówek jak wychować dzieci na wybitnych ludzi. Wydaje się, iż są one cenne z punktu widzenia pracy człowieka w obszarze kultury fizycznej. Podkreślają istotę budowania właściwej motywacji i aktywowania dodatnich emocji. Przedstawiam te wskazówki, adoptując je do potrzeb pracy trenera:

1. Naucz zawodnika szacunku dla samego siebie (potwierdza to jego wartość jako osoby).
2. Zachęcaj do rozwijania pierwotnej wielkości (pierwotna wielkość to cechy charakteru, a wtórna to np. stan posiadania).
3. Zachęcaj do rozwijania własnych zainteresowań (co zostanie po zakończeniu kariery?)
4. Staraj się stworzyć w zespole miłą atmosferę (ważne, aby chciał, a nie musiał tu przychodzić).
5. Planuj z wyprzedzeniem (zmniejszasz natężenie stresu, oswajasz z wyzwaniem).
6. Dawaj przykład doskonałości (przykład pociąga najbardziej).
7. Ucz wizualizacji i poznawania własnych możliwości.
8. Akceptuj przyjaciół twoich podopiecznych.
9. Ucz wierzyć innym ludziom, ufać im, podbudowywać ich.
10. Udzielaj wsparcia i reaguj na ich potrzeby.

Te niełatwe wyzwania, na pewno będzie trudno wszystkie zrealizować od razu. Jednak refleksja nad tym, jak warto profilować zachowania młodego pokolenia, stanowi dobry punkt wyjścia do dalszej pracy.

Rozwijanie inteligencji emocjonalnej, podnoszenie swoich kompetencji społecznych jest możliwe. W przypadku osób dorosłych, młodzieży i dzieci, spełniają swoje zadanie treningi kompetencji społecznych, które zakładają zmianę oczekiwanych aspektów zachowania się człowieka. Ich skuteczność, sens potwierdzają wyniki badań Autorów niniejszego skryptu (Kuk, Czechowski, Femiak 2015).

Efektywność zmian w kompetencjach społecznych i inteligencji emocjonalnej człowieka prawdopodobnie zależą od wielu czynników tj. jego możliwości intelektualnych, czy cech osobowości. W przyszłych poszukiwaniach eksploracyjnych należałoby to uwzględnić.

Człowiekowi można podsunąć pewne możliwości autorozwoju, ale, aby nastąpiła zmiana potrzebne jest jego osobiste zaangażowanie.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Marcin Czechowski

3. ROLA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH I INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ W PRACY NAUCZYCIELA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO I TRENERA SPORTU[3]

Wstęp

Rozwój kultury fizycznej, zarówno w wymiarze indywidualnym jak i społecznym, wymaga interwencji wychowawczej, czyli intencjonalnych zabiegów zmierzających do kształtowania osobowości dbającej o ciało. w tym procesie pierwotne miejsce i rola należą do rodziców (najbliższych opiekunów), którzy mają największy wpływ na dzieci w pierwszych latach ich życia. Skutki tych oddziaływań zależą w głównej mierze od potencjału kulturowego i osobowości dorosłych. Z chwilą, gdy młody człowiek zaczyna uczestniczyć w edukacji fizycznej w ramach instytucji, dominującą rolę przejmują od rodziców nauczyciele wf i trenerzy (także instruktorzy, animatorzy). Zmiana jaka się wtedy dokonuje polega na tym, że specjaliści w odróżnieniu od rodziców posiadają przygotowanie zawodowe wyrażające się w warsztacie pracy oraz mają do dyspozycji rówieśniczą grupę społeczną (klasę szkolną, zespół sportowy), w której dokonują większości zabiegów wychowawczych. Z tych względów nie dziwi to, że oczekuje się od tych specjalistów działań prowadzących do konkretnych rezultatów i jednocześnie obdarza się ich autorytetem – przynajmniej tym, który wynika z pełnionych przez nich funkcji. Jeżeli uwzględnimy jeszcze specyficzne elementy różnych środowisk wychowawczych (szkoły, klubu sportowego, grupy rówieśniczej) i dynamicznych powiązań miedzy nimi to, ukarze się niezwykle złożony układ uwarunkowań przebiegu wszelkich procesów osobotwórczych.

Praca wychowawcza ma charakter twórczy, który nie podlega sztywnym algorytmom. Nie ma zatem gotowych recept na sukces, szczególnie w przypadku wychowania do dbałości o ciało. W przygotowaniu nauczycieli i trenerów odpowiedzialnych za kształtowanie osobowości dzieci i młodzieży kluczowe znaczenie ma rozwinięcie kompetencji pozwalających im na płynną (ciągłą i nieprzerwaną) interpretację zjawisk psychospołecznych, ich ocenę i wychowawcze reagowanie. Dużą rolę, obok merytorycznej wiedzy przedmiotowej (znajomość celów, programu, metod, technik, środków) i związanych z nią umiejętności realizacyjnych, odgrywają kompetencje społeczne oraz inteligencja emocjonalna specjalisty kultury fizycznej (Czechowski, Żukowska 2010). Kształtowanie tych dyspozycji w trakcie studiów (dotyczy to także wszelkiego rodzaju kursów trenerskich i instruktorskich) jest dalece zaniedbane. Można przyjąć, że kompetencje społeczne tych specjalistów są głównie wynikiem naturalnego treningu społecznego, a nie programu edukacyjnego, dlatego ich poziom odpowiada specyficznym doświadczeniom socjalizacyjnym danej osoby.

Podstawą inteligencji emocjonalnej (IE) jest świadoma regulacja emocji – zarządzanie nimi. Osoba o wysokiej IE charakteryzuje się otwartością na emocje – własne i innych ludzi – bez względu na to, na ile są one przyjemne lub nieprzyjemne, potrafi je rozpoznać i zinterpretować, a wyniki tych działań wykorzystać do oceny informacyjnej lub użyteczności (Śmieja, Orzechowski 2008). Inteligencję emocjonalną określa się jako „gorącą", gdyż jest szczególnie użyteczna w rozwiązywaniu problemów osobiście angażujących człowieka. W tym ujęciu wyraźnie odróżnia się od inteligencji akademickiej, którą nazwa się „zimną" podkreślając jej rolę w logicznym przetwarzaniu informacji (Martowska, 2012).

IE u człowieka jest dyspozycją podlegająca rozwojowi od poziomu podstawowego, związanego ze zdolnościami percepcji i ekspresji emocji, aż do poziomu najwyższego, który obejmuje refleksyjną regulację emocjonalną. Na przykład zdolność do oceny trafności i szczerości wyrażanych emocji jest późniejsza rozwojowo niż zdolność do ich spostrzega-

[3] Tekst pierwotnie opublikowany w: red. J. Nowocień, K. Zuchora, *Wychowanie fizyczne i sport jako prawo człowieka i proces ciągłej edukacji*. Oficyna Drukarska Jacek Chmielewski, Warszawa 2014.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

nia, a zdolność do przewidywania zmian stanów emocjonalnych – późniejsza niż zdolność do rozumienia aktualnych emocji (Mayer, Salovey 1999).

Kompetencje społeczne są umiejętnościami pozwalającymi wywierać wpływ na innych ludzi w różnych sytuacjach społecznych (Argyle 2002, s. 133). W naszych rozważaniach rozpatrzymy takie umiejętności jak: radzenie sobie w sytuacjach ekspozycji społecznej, radzenie sobie w sytuacjach intymnych, radzenie sobie w sytuacjach wymagających asertywności oraz komunikacyjne, w obrębie tych ostatnich analizujemy: wydawanie poleceń, udzielanie informacji zwrotnych, chwalenie i informowanie o zasadach.

Dążenie do rozwoju wysokiego poziomu inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych wychowawców dzieci i młodzieży ma podwójne uzasadnienie. Po pierwsze, stanowią one czynnik zwiększający efekty edukacyjne – zarówno w zakresie uczestnictwa w kulturze fizycznej podopiecznych, jak i prawidłowego modelowania ich kompetencji społecznych i emocjonalnych (trening społeczny). Po drugie, nauczyciele i trenerzy zyskują cenne narzędzie rozwojowe pozwalające im pomnażać własne zasoby osobowościowe, szczególnie w zakresie ich zdrowia psychicznego (samopoznanie) i społeczno-zawodowego (relacje z innymi).

Inteligencja emocjonalna w pracy nauczyciela wf i trenera

Aktywność fizyczna dzieci i młodzieży charakteryzuje się bardzo dużą liczbą sytuacji wyzwalających silne przeżycia. Zdolność wychowawcy do ich spostrzegania, rozumienia oraz reagowania tak, żeby stymulować rozwój emocjonalny i intelektualny stanowi warunek budowania klimatu sprzyjającego realizacji celów edukacyjnych.

Lekcje wychowania fizycznego i treningi pobudzają uczniów i zawodników w stopniu szczególnym. Zadania, które stawiane są uczestnikowi zajęć wymagają od mobilizacji intelektualnej i fizycznej. Zadania te obciążają organizm ze względu na ich treść i społeczny charakter. Ze względu na treść zadania uczeń staje przed koniecznością poznania (zapamiętania sekwencji działań) i zrozumienia tego, co ma zrobić, a następnie wykonania ćwiczenia, co wiąże się z mniej lub bardziej intensywną pracą fizyczną obejmującą cały organizm, ze szczególnie wyeksponowaną rolą aparatu ruchu – głównie mięśni szkieletowych. Całość podlega bezpośredniej lub/i odroczonej w czasie ocenie (także samoocenie) rówieśników i nauczyciela, ewentualnie innych osób np. kibiców, rodziców, znajomych. Można uznać, że takiej aktywności ucznia towarzyszą na ogół silne emocje, które uzewnętrzniają się w różnej formie. Część z nich może dać podstawę uświadamianych przez jednostkę uczuć (Damasio 2000). Możemy tu wskazać na tzw. emocje pierwotne jak: szczęście, smutek, lęk, złość, zaskoczenie lub odrazę. Istnieją też inne zachowania określane mianem emocji wtórnych lub społecznych. Są to m in. zawstydzenie, zazdrość, poczucie winy, duma oraz emocje tła: dobre lub złe samopoczucie, spokój, napięcie (tamże). Wszystkie wyżej wymienione stany są obecne w doświadczeniu uczniów i nauczyciela. Ich operacjonalizacja stanowi istotę omawianego zagadnienia.

Analizując sytuacje wychowawcze z perspektywy nauczyciela wf i trenera trzeba zauważyć ich wyjątkowość. Na plan pierwszy wysuwa się ich dynamika wynikająca z aktywności fizycznej uczniów oraz miejsca zajęć. Specjaliści kultury fizycznej pracują w szybko zmieniających się pod względem organizacyjnym warunkach, także na świeżym powietrzu, w bezpośrednim kontakcie z przyrodą. Wymaga to znacznej podzielności uwagi i innego niż w klasie szkolnej wydatkowania energii na komunikację z uczniami. Występuje tu stan podwyższonego zagrożenia bezpieczeństwa uczniów i nauczyciela, a także całe bogactwo bodźców wynikających z bardzo częstych bezpośrednich interakcji ćwiczących między sobą, nauczycielem oraz innymi osobami.

W celu zilustrowania – ze zrozumiałych względów bardzo wybiórczego – roli inteligencji emocjonalnej w pracy nauczyciela wf i trenera przedstawimy przykłady zachowań świadczące o wysokim jej poziomie u tych specjalistów. Ponieważ omawiana zmienna wymyka się bezpośredniemu pomiarowi, dlatego za jej wskaźniki uznamy konkretne umiejętności. Pra-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

gniemy jednak podkreślić, że te umiejętności nie należy rozpoznawać jako składowe inteligencji emocjonalnej, tylko jako kompetencje (emocjonalne) wyrosłe na ich podłożu, ale zdeterminowane także przez inne czynniki, np. funkcjonujące w przestrzeni społecznej wzory zachowań. W rozmaitych narzędziach badawczych/testach zwracamy się do respondentów o samoocenę tych kompetencji, traktując zebrane w ten sposób wyniki jako wskaźniki inteligencji emocjonalnej danego człowieka. W warsztacie nauczyciela i trenera nie będziemy stosować tych rozgraniczeń – nie jest to ani potrzebne, ani w pełni możliwe. Opiszemy przejawy inteligencji emocjonalnej podając przykłady konkretnych kompetencji, czyli dyspozycji zapewniających skuteczne oddziaływanie na innych i na siebie.

Nauczyciel i trener powinni być zdolni do spostrzegania i rozpoznania własnego oraz wychowanka stanu emocjonalnego. Chodzi tu zarówno o bycie gotowym/nastawionym na taki odbiór, jak i o wrażliwość pozwalającą go zarejestrować i zrozumieć. To ostanie powiązane jest ze zdolnościami werbalnymi pozwalającymi na analizowanie emocji oraz rozumienia tego, jak emocje wiążą się ze sobą, rozwijają i przekształcają (Lazarus 1991 za Brackett Solovey 2008). W pracy pedagogicznej jest dużo sytuacji, w których takie umiejętności są bardzo potrzebne. Przykładem może być zrozumienie reakcji sportowca na powierzone mu zadanie, lub rozpoznanie u ucznia poczucia zawodu w związku z przydzieleniem go do – w jego ocenie – mało atrakcyjnej drużyny. Wychowawca, który ma wysoką IE mógłby w takiej sytuacji powiedzieć: *„rozpoznaję, co w danej chwili czują moi podopieczni”* i dodać *„wiem też, co ja sam teraz czuję”.* Pamiętajmy, że ujawnianie uczuć i emocji jest zazwyczaj zamaskowane indywidualnymi cechami osobowości i występuje w określonym kontekście społeczno-kulturowym. Utrudnia to znacznie właściwą interpretację tego, co się rzeczywiście z daną osobą dzieje. Nie jest zatem łatwe adekwatne do stanu faktycznego rozpoznanie emocji, łatwo natomiast zostać wywiedzionym na manowce przez uczniów i samych siebie – chyba, że nie zawiedzie nas inteligencja.

Kolejnym wskaźnikiem IE jest umiejętność wyrażania uczuć – zarządzania emocjami. Wbrew niekiedy prezentowanym opiniom, uznajemy, że lepiej reagować w zgodzie ze swoimi emocjami niż próbować te zachowania modyfikować. W pracy trenera i nauczyciela wydaje się ta teza szczególnie prawdziwa. Czytelnie przeżywający pedagog postrzegany jest jako bardziej autentyczny, a także daje się poznać swoim podopiecznym. Taki wychowawca mógłby tym razem stwierdzić *„zdaję sobie sprawę z tego, co mówię innym bez pomocy słów”.* Warto podkreślić, że czym innym niż wyrażanie uczuć jest działanie pod niekontrolowanym wpływem silnych emocji, które często prowadzi do pogorszenia relacji. Z tego względu mówimy o potrzebie panowania nauczyciela nad swoimi emocjami. Jest to zależne od biologicznie zdeterminowanej reaktywności organizmu, ale także od siły umysłu pozwalającej zapanować nad wzbudzonym napięciem i w rezultacie przejąć kontrolę nad własnym postępowaniem. W sytuacjach trudnych, bardzo często nie wystarcza tej siły i dochodzi do zachowań destrukcyjnych np. eskalacji agresji (werbalnej lub/i fizycznej). Nawet wtedy wiele jeszcze można uratować angażując wolę, rozum i nabyte umiejętności. Trener i nauczyciel mogą się zdenerwować i krzyczeć na wychowanków – dość często daje się taką sytuację zaobserwować. Jeżeli jednak zdołają oni włączyć kontrolę nad swoim zachowaniem; zrozumieją to, co w danej chwili czują, z czego te uczucia wynikają, a także rozpoznają i zważą to, co w danej chwili robią i do czego to prowadzi, to mają szansę zmienić postępowanie. Dzięki temu będą lepiej rozumiani, bardziej sprawiedliwi oraz wyżej cenieni przez uczniów i samych siebie. Ważne jest także to, że dostarczą podopiecznym cennych życiowo przykładów na to, jak można rodzić sobie z napięciem, rozwiązywać konflikty, okazywać uczucia. Mówimy wtedy o roli nauczyciela we wspieraniu rozwoju emocjonalnego i intelektualnego podopiecznych.

Doświadczenia są źródłem wiedzy emocjonalnej. Może być ona gromadzona intencjonalnie poprzez czytelnictwo, eksperymenty, ćwiczenia oraz nabywana nieświadomie w tzw. treningu naturalnym. O wartości tej wiedzy nie przesądza tryb, w którym została nabyta. Znaczenie ma natomiast zdolność do jej konstruktywnego wykorzystania. Dla nauczyciela i trenera wiedza ta obejmuje przede wszystkim uwarunkowania reakcji emocjonalnych (swo-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

ich i wychowanka) w różnych sytuacjach. Składają się na nią poznane zależności występujące między stanami emocjonalnymi konkretnych osób, a ich odpowiedziami na nie. Pozwala to na szersze i bardziej trafne interpretowanie oraz projektowanie różnych zdarzeń z udziałem tych osób. Trener nie tylko rozpoznaje stan emocjonalny wychowanka i rozumie wiążące się z tym potrzeby (własne i podopiecznego), ale także potrafi włączyć tą wiedzę w proces oceny całego zajścia i wprowadzać korzystne modyfikacje. Przykładem może być sytuacja, w której trener, widząc rozgoryczenie zawodnika niepowodzeniem i przewidując jednocześnie pogorszenie się jego stabilności emocjonalnej, a w konsekwencji dalsze obniżenie jakości występu sportowego, podejmuje decyzję o wprowadzeniu zmian osobowych do drużyny, lub przydziela temu zawodnikowi nowe zadania, udziela wskazówek, czy po prostu powstrzymuje się od negatywnego reagowania, a w to miejsce komunikuje bez słów *„rozumiem, zdarza się”.* Właśnie zdolność do gromadzenia i wykorzystywania wiedzy emocjonalnej stanowi ważny element składowy IE. Podobnie jest w przypadku zdolności do świadomej regulacji emocjonalnej, czyli zdolności do wzbudzania, wzmacniania i wygaszania emocji w celu efektywnego funkcjonowania społecznego, a także do podejmowania wyzwań intelektualnych. Mamy tu na myśli kierowanie własnymi i cudzymi stanami emocjonalnymi – zarzadzania nimi. Można to uznać za szczególnie trudny do opanowania i rozwinięcia aspekt omawianej dyspozycji. W przypadku nauczyciela może to się przejawiać w zdolności do wzbudzenia u siebie (także u uczniów) pozytywnego nastawienia w związku z planowaną lekcją siatkówki, której mogą po prostu nie lubić lub nawet obawiać się. Trener natomiast może być zdolny do przedłużenia, lub w ogóle do wywołania u zawodnika przeżywania dumy i satysfakcji, a także innych stanów emocjonalnych w zależności od potrzeb indywidualnych tego zawodnika oraz potrzeb wychowawczych. Omawiany aspekt można scharakteryzować stwierdzeniem: *„gdy przeżywam pozytywne uczucia, wiem jak sprawić, by długo trwały”* lub *„potrafię sprawić, że inni mogą poczuć się lepiej”.* Szczególnie interesujące i wartościowe jest przekształcanie swoich emocji – wprowadzanie się w pożądany stan – w celu zwiększenia potencjału twórczego. Może to mieć miejsce w pracy nad programem nauczania, analizą niepowodzeń (własnych i podopiecznych), czy „na gorąco” w komunikowaniu się z uczniem o zwiększonych wymaganiach w tym zakresie. Są dowody na to, że logiczne myślenie zyskuje na efektywności, gdy towarzyszą mu odpowiednie emocje (Damasio 2000). W tym przypadku można zaproponować stwierdzenie: *„wprowadzam się w dobry nastrój, żeby pomoc sobie w uporaniu się z problemami”* Należy podkreślić, że opisywane zdolności posiadają wartość tylko wówczas, gdy ich wykorzystanie jest moralne. Inteligencja emocjonalna (jak każda inna sprawność psychiczna i fizyczna) ma charakter instrumentalny i jej wykorzystanie jest ukierunkowane przez dyspozycje wolicjonalne. Z tego względu nie możemy jej rozpatrywać w izolacji do pozostałych aspektów sylwetki osobowościowej nauczyciela i trenera, lecz jako jej integralną całość. To samo dotyczy ucznia/ sportowca.

Kompetencje społeczne w pracy nauczyciela wychowania fizycznego i trenera

Przedmiotem charakterystyki – zgodnie z przyjęta koncepcją – uczyniliśmy kompetencje komunikacyjne, radzenia sobie w sytuacjach ekspozycji społecznej, radzenia sobie w sytuacjach intymnych i radzenia sobie w sytuacjach wymagających asertywności.

Edukacja jest w swojej istocie procesem komunikowania się (Kwiatkowska 1997). Niestety z perspektywy uczniowskiej relacje komunikacyjne z nauczycielami oceniane są nisko. Są one nacechowane dominacją nauczyciela, podkreślaniem przez niego swojej władzy i straszeniem restrykcjami. Odczucia, które towarzyszą uczniom w sytuacjach komunikowania się z nauczycielami, są często negatywne – strach, złość, zdenerwowanie, poczucie niepewności i bezsensu (Wawrzyniak-Beszterda 2002).

Komunikowanie interpersonalne przebiega w określonym kontekście społecznym, opiera się na wymianie werbalnych i niewerbalnych sygnałów w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania. Sygnały te mogą być emitowane świadomie lub nieświadomie, a ich niejednoznaczność utrudnia odbiór i interpretację (Necki 1996).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Ze względu na cele i charakter oraz to, że mamy do czynienia z dziećmi i młodzieżą komunikowanie się w relacjach wychowawczych jest procesem niezwykle złożonym i trudnym. Prawdopodobnie dlatego obserwuje się silną tendencję do ucieczkowego upraszczania i spłycania tego procesu. Istnieje wiele czynników, które wpływają na skuteczność komunikacji. Nauczyciel powinien o nich wiedzieć, żeby wykorzystać je do poprawy przepływu informacji, a także do rozwiązywania konfliktów, które bardzo często wynikają nie tyle z różnicy celów i postaw, ile z nieumiejętnie prowadzonej wymiany społecznej (tamże).

W przypadku nauczycieli wychowania fizycznego i trenerów wiele sygnałów jest przekazywanych za pomocą gestów, kontaktu wzrokowego, postawy ciała, tonu głosu, mimiki, które towarzyszą informacji werbalnej lub są jej pozbawione. Wychowawca powinien o tej złożoności pamiętać i starać się doskonalić w posługiwaniu się różnymi komunikatami. **Można przyjąć, że kompetencje komunikacyjne nauczyciela i trenera stanowią podstawę wszystkich innych kompetencji społecznych tych specjalistów**.

Wychodząc z założeń pedagogiki humanistycznej podkreślamy potrzebę dialogicznego charakteru relacji podmiotów edukacyjnych. Umiejętność budowania dialogu jest podstawowym wyznacznikiem kompetencji komunikacyjnych nauczyciela. Możemy ją metaforycznie przedstawić jako grę w kalambury, w której niezbędna jest nieustanna uwaga „graczy" na tym, co i komu przekazuję, jak to jest odbierane przez mojego partnera i co wypływa od niego do mnie. Efektem jest wzajemne poznanie pragnień i samopoznanie. Jako przeciwieństwo może posłużyć przykład gry w golfa, w której podmiot skupiony jest wyłącznie na swoim działaniu.

Dialog jest transakcją, w której nauczyciel i uczniowie budują między sobą relacje i stale podlegają zmianie. Więź, która między nimi powstaje i uczucia są często ważniejsze niż sama treść komunikatów. Wzajemność sprawia, że przekazywane treści zyskują subiektywną wartość, wychowankowie do nich wracają i wykorzystują we własnej przemianie. w tym ujęciu komunikowanie się trzeba traktować jako dynamiczny proces o charakterze rozwojowym, którego wszelkie narzędzia wymagają ciągłego dostosowywania zgodnie z zaistniałą przemianą. Dlatego podane poniżej przykłady – z konieczności statyczne, odpowiadające określonej sytuacji – należy postrzegać z perspektywy tych rozwojowych uwarunkowań.

Do elementarnych umiejętności komunikacyjnych nauczycieli i trenerów, które dalej postaramy się zilustrować, zaliczymy**:** wydawanie poleceń, udzielanie informacji zwrotnych, chwalenie i informowanie o zasadach. Mimo, że są to umiejętności oparte głównie na języku (operowanie stosownymi narzędziami językowymi/sformułowaniami) to, o ich poziomie decydują i to w znacznym stopniu, aspekty pozawerbalne.

Wydawanie poleceń to bardzo częsta forma komunikowania się nauczyciela i trenera z podopiecznymi. Kierowanie uczniami polega na polecaniu im różnych zadań i odbieraniu ich wykonania. Nawet jeśli ćwiczenia mają przebiegać według własnego pomysłu uczniów to i tak nauczyciel ich w to wprowadza określając zakres aktywności podopiecznych.

Kompetentne wydawanie poleceń wymaga spełnienia kilku warunków. Po pierwsze należy sprawić, żeby nasz komunikat mógł być przyjęty/odebrany. W warunkach zajęć jest to związane z odległością między nadawcą i odbiorcą pozwalającą na słyszalność i widoczność tego komunikatu – ma tu znaczenie także układ ciała nauczyciela – zwrócenie się twarzą w kierunku ucznia/uczniów. Wydaje się to być oczywiste. Następnie należy określić adresata naszego komunikatu – indywidualnego lub zbiorowego. W pierwszym przypadku trzeba wypowiedzieć imię/imiona, w drugim określić grupę mówiąc wszyscy uczniowie, chłopcy, dziewczęta, „drużyna niebieskich". Błędem będzie zwrócenie się ogólnie do wszystkich, w „próżnię" czyli do nikogo. Każdy uczeń, którego zadanie dotyczy powinien poczuć się odpowiedzialny za jego wykonanie – wiedzieć, że to on ma je zrobić. Treść polecenia musi być zrozumiała dla uczniów (komunikat zwięzły i wypowiedziany z użyciem odpowiedniej siły głosu), powinien zabrzmieć jak polecenie, a nie pytanie lub prośba. Trzeba także określić czas i miejsce wykonania zadania. Brak tego ostatniego elementu prowokuje do

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

odkładania realizacji zadania i przenoszenie go w inne warunki. Może też generować niepotrzebne pytania, kunktację, brak zdecydowania w działaniu. Przykładowa treść polecenia trenera skierowanego do zawodników może być następująca: *„Franek i Michał,* (tutaj trzeba dać czas na skierowanie uwagi przez wybranych zawodników) *weźcie teraz po dwie kilogramowe piłki lekarskie każdy* (tutaj trzeba wskazać na te piłki, jeżeli są w zasięgu wzroku) i *połóżcie je w bramce po drugiej stronie boiska* (tu też trzeba wskazać odpowiednią bramkę), *jak to zrobicie od razu wróćcie tu do mnie z powrotem*". Wydając powyższe polecenie trzeba pamiętać, o wszelkich dodatkowych jego elementach, jak gestykulacja, reagowanie na wszelkie zmienne zakłócające (np. gwar w sali gimnastycznej), a także na indywidualne reakcje wychowanków w trakcie nadawania komunikatu. Jeżeli zadanie jest złożone i czasochłonne lub sami uczniowie są nieskupieni trzeba dodatkowo sprawdzić poziom zrozumienia polecenia. Mało skuteczne jest zadawanie w tym celu pytań zamkniętych, które skazują podopiecznych na odpowiedzi „tak" lub „nie" ewentualnie „nie wiem". Dużo lepsze są pytania otwarte, wtedy oczekujemy konkretnej wiedzy np.: *„gdzie macie przynieść piłki?"*, *„Marku, pokaż pozycję wyjściową do ćwiczenia".*

Ważnym elementem komunikowania się jest aktywne słuchanie. Jego podstawę stanowi udzielanie informacji zwrotnej, które służy głównie upewnieniu rozmówcy w jego kompetencjach, pozwala na koncentrację, podtrzymuje kontakt, wzmacnia poczucie pewności i wartości, odgrywa ważną rolę w procesie budowania relacji. Nauczyciel i trener słuchając ucznia powinni starać się utrzymać z nim kontakt wzrokowy i przyjąć „otwartą postawę ciała" – nie robić tzw. „supłów" z rąk i nóg, nie stawać bokiem, nie zasłaniać się przedmiotami lub chować się za kimś lub za czymś. Nie powinien też zajmować się innymi sprawami, gdy jego podopieczni wykonują zadania lekcji! Powinien natomiast wyrażać zainteresowanie tym, co uczeń mówi lub/i robi. Przykładem mogą tu być takie komunikaty jak: *„tak, rozumiem, że to ważne…"*; *„widzę jak ćwiczysz"*; *„zrobiłeś już dwie serie ćwiczenia"*, *„zostało ci jeszcze pięć rzutów na kosz"*. Istotne jest także odzwierciedlanie (nazywanie), które daje podopiecznemu informacje na temat tego, jak go postrzegasz. Za przykład posłużą nam takie komunikaty jak: *„wydaje mi się, że jesteś niezadowolony"*; *widzę, że z treningu na trening lepiej to robisz"*; *„podoba mi się, że się starasz"*.

Inną techniką udzielania informacji zwrotnej jest parafrazowanie. Daje ona możliwość upewnienia się, czy obie strony mają to samo na myśli; pozwala rozmówcy doprecyzować swój punkt widzenia i spojrzeć „z boku", usłyszeć jak zostało odebrane to, co się samemu przed chwilą powiedziało. Nauczyciel i trener, którzy dążą do zrozumienia komunikatów ucznia (zarazem ich potrzeb, opinii, ocen) powinni nabyć umiejętność parafrazowania. Za przykład niech posłużą następujące sformułowania: *„powiedziałeś, że nie chcesz grać w obronie…"*; *„rozumiem, że chciałbyś żebyśmy na lekcjach robili coś innego…", „z tego co powiedziałeś, wynika dla mnie, że obawiasz się rywalizować…"*. Parafraza zawiesza pytanie (nie stawia go precyzyjnie), na które trzeba dać przestrzeń, czyli uzyskać odpowiedź potwierdzającą lub korygującą nasze rozumienie ucznia. Nie powinniśmy zatem zadowalać się wyłącznie odpowiedziami „tak", „nie", ponieważ dążymy do wydobycia nowych informacji – może być to jedyna do tego okazja – warto jej nie zmarnować.

Podobną techniką do parafrazy jest klaryfikacja, która bywa jej kontynuacją. Technika ta pozwala nauczycielowi na uporządkowanie i podsumowanie istotnych elementów wypowiedzi ucznia. Zazwyczaj ma postać pytania zamkniętego. Chodzi tym razem nie tyle o wydobycie nowych informacji, co o uzyskanie potwierdzenia lub zaprzeczenia, czy sens wypowiedzi został trafnie odczytany: *„czy dobrze rozumiem, że chciałbyś grać tylko w ataku?"; „zrozumiałem, że chciałbyś żebyśmy na lekcji więcej grali niż ćwiczyli technikę?"; "czy z tego co mówisz wynika, że boisz się na zawodach walczyć z Dorotą?"*

Chwalenie podopiecznych podnosi ich samoocenę, wzmacnia motywację do dalszych starań, utrwala wzory właściwego postępowania. W wychowaniu fizycznym i sporcie okazji do udzielania takich komunikatów jest bardzo dużo. Uczniowie wykonują całe mnóstwo zadań, których efekty są na bieżąco dostępne i mogą być ocenione. Chwalenie wiąże się

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

z asertywnością i wymaga – oprócz odpowiedniej techniki – także mobilizacji emocjonalnej. Wypracowanie tej umiejętności – podobnie jak innych tu omawianych – wymaga ćwiczeń i motywacji. Ta druga powinna wyrastać z przekonania o dobroczynnej roli chwalenia w wychowaniu i budowaniu dobrych relacji z podopiecznymi. Ćwiczenie natomiast polega na opanowaniu wzoru pochwały, na który składają się: pozytywne ustosunkowanie i fakty. Oto kilka przykładów pozytywnych zwrotów: *„dobrze zrobiłeś przewrót w przód, szczególnie podobało mi się przetoczenie i zakończenie ćwiczenia"; „oddałeś świetny strzał na bramkę, zaimponowało mi, że zdążyłeś ocenić, w którą stronę zareagował bramkarz"; „jestem dumny z tego, jak zgodnie z muzyką wykonywałyście ćwiczenia"*. Warto też wskazać na umiejętności, dzięki którym został osiągnięty sukces np.: *„gratuluje tak świetnego podbijania piłki, myślę, że to dzięki twojej wytrwałej pracy zrobiłeś taki postęp"*. Trzeba pamiętać, że chwalenie ma wychowawczą wartość tylko wtedy, gdy jest dla ucznia zasadne. Dlatego komunikat powinien przekonywać odbiorcę, że ocena jest zasłużona a nie naciągana. W niektórych przypadkach konieczna jest dłuższa rozmowa, pozwalająca to osiągnąć.

Wiele zachowań uczniów nie spełnia oczekiwań nauczycieli, przeszkadza im, lub pedagodzy tych zachowań nie akceptują. Takie postępowanie wychowanków budzi przykre uczucia i niewiele osób potrafi je wyrazić w sposób konstruktywny. Poradzenia sobie w takiej sytuacji ułatwia zastosowanie przez pedagoga komunikatu „JA". Jego główna idea polega na poinformowaniu podopiecznego, jakie uczucia wywołuje w nas takie zachowanie, jak je odbieramy i dlaczego stanowi ono dla nas problem. Nauczyciel musi wziąć odpowiedzialność za swój stan wewnętrzny (inteligencja emocjonalna), otwarcie poinformować o nim wychowanka pozostawiając mu decyzję w sprawie zmiany zachowania. Komunikat „JA" składa się z dwóch głównych elementów: opisu wydarzeń lub faktów związanych z osobą odbiorcy informacji (uczeń, sportowiec) i opisu reakcji nadawcy na powyższe wydarzenia bądź fakty. Prześledźmy przykład takiego komunikatu: *kiedy spóźniasz się na trening* – przedstawienie konkretnego zachowania zawodnika – *denerwuję się* – określasz swoje uczucia, stan, emocje – *ponieważ dezorganizuje to moją i twoich kolegów pracę* – mówisz, jaki wpływ ma na ciebie to zachowanie – *chciałbym żebyś przychodził punktualnie* – określasz, czego oczekujesz (jeśli jest to potrzebne) – *jeżeli następnym razem się spóźnisz nie przyjmę cię na trening* – informacja o ewentualnych konsekwencjach nie spełnienia oczekiwań. To oczywiście schemat podstawowy, w zależności od potrzeb układ komunikatu może i powinien się zmieniać. Musi jednak spełniać pewne kryteria: Wypowiedzi „JA", nie zawiera ocen, jest osobista, ponieważ odnosi się do faktów jest prawdziwa i przez to wiarygodna. Takie komunikowanie pozwala przeciwdziałać napięciom oraz konfliktom, zwiększa poziom zaufania, nie prowokuje sytuacji, w której jedna ze stron zmuszona jest przyjąć postawę obronną, „ratować swoją twarz". Komunikat „JA" służy także przekazywaniu przyjemnych treści. Na przykład: *„Cieszę się, że jedziemy razem na zawody szkolne, bo w Twoim towarzystwie dobrze się czuję"*.

Kolejnym ważnym elementem porozumienia między wychowawcą a wychowankami są zasady. Kierujący grupą edukacyjną jest zobowiązany wprowadzać je stosownie do możliwości uczniów i potrzeb realizowanego procesu. Zasady mówią o tym, co jest prawidłowe, a przyjęcie określonego ich zestawu wskazuje na preferowane w danym środowisku wychowawczym wartości. W naszych rozważaniach zawężamy się wyłącznie do aspektu komunikacyjnego – informowania o zasadach. Mimo, że kompetencje związane z procesem ich kreowania i wdrażania uznajemy za bardzo ważne to, z uwagi na objętość opracowania je pomijamy. W tym miejscu pragniemy jedynie podkreślić, że te kompetencje ściśle wiążą się z kierowniczą rolą nauczyciela i trenera, a ich wysoki poziom przesądza o sukcesie w pracy tych specjalistów.

Zasady – jeśli są zinternalizowane – porządkują świat ucznia i nauczyciela, dają poczucie bezpieczeństwa, ponieważ określają to, co wolno, a co nie, co jest dobre, a co złe. Dzięki nim uczeń ma szanse na samodzielność – w określonych ramach może decydować o sobie, nie jest zdany wyłącznie na wychowawcę lub innych dorosłych. Skuteczne informowanie o zasadach polega na dążeniu do wyjaśnienia uczniom ich sensu – tylko wtedy mogą stać się użytecznym narzędziem kształtowania zachowań. Przyjmowanie przez uczniów za-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

sad jest procesem rozciągniętym w czasie – nie wystarczy tu posłużyć się opisaną wyżej techniką wydawania poleceń.

Zwykle nauczycielom i trenerom zależy na punktualność, bezpieczeństwie, kulturze osobistej uczniów – szczególnie na odpowiednim zachowaniu w kontaktach z nimi samymi. Wychowawcy muszą uzbroić się w cierpliwość i nie oczekiwać, że po przedstawieniu treści zasad od razu będą one przestrzegane. W każdym przypadku konieczne jest zwrócenie uwagi na złożoność i zasięg formułowanej normy – musi ona odpowiadać możliwością rozwojowym ucznia (intelektualnym i społeczno-moralnym). W przypadku dzieci warto wskazywać na konkretne zachowania *„nie zostawiamy piłek po treningu na boisku"* dla starszych może wystarczyć *„dbamy o sprzęt sportowy"*. Zasady charakteryzują się tym, że obowiązują przez długi czas, także sytuacje, w których są stosowane mogą występować okazjonalnie lub być zwyczajnie przez uczniów niezauważane. Z tego względu nauczyciel i trener powinni o zasadach przypominać, a na ich wzorowe przestrzeganie oraz łamanie nie reagować wyłącznie karaniem lub nagradzaniem tylko, jak to już wcześniej powiedziano, dążeniem do wyjaśnienia ich sensu. Z tych samych powodów nieodzowne wydaje się komunikowanie zasad słowem pisanym i to pisanym w atmosferze refleksji, najlepiej przez uczniów, na dużych arkuszach, które później można wywiesić i posługiwać się ich treścią. Bardzo ważne jest przestrzeganie zasad przez nauczyciela – jest to zarazem skuteczna metoda ich utrwalania, jak i platforma budowania wspólnoty z uczniami. Przestrzeganie zasad świadczy o potrzebie przynależenia do grupy – przekonuje, że nam na tej społeczności zależy.

Nauczyciel wf i trener potrzebują umiejętności radzenie sobie w sytuacjach, w których są potencjalnym obiektem uwagi lub/i oceny ze strony innych osób (Tyszkowa 1990). Są to sytuacje gównie o charakterze formalnym, zawodowym, ale także codziennym, czasami towarzyskim. Sytuacje takie działają silnie stymulująco, są wymagające i stresujące dla nauczyciela i trenera, gdyż wiążą się z potencjalnym ryzykiem negatywnej oceny ze strony podopiecznych, ich rodziców i innych osób, a także tym, że są nacechowane bezpośrednimi interakcjami. Takie sytuacje mogą być bardzo trudne dla pedagogów, a nawet postrzegane przez nich za zagrażające (Borecka-Biernat 1997, 2004; Matczak 2001). Efektywne funkcjonowanie nauczyciela i trenera w sytuacjach ekspozycji społecznej oznacza, że realizują oni cele bez ponoszenia nadmiernych kosztów psychologicznych i psychofizjologicznych (Argyle 1999; Matczak 2001a; Spitzberg, Cupach 2002).

W pracy wychowawców możliwość uzyskania aprobaty lub dezaprobaty może powodować uruchomienie motywów autoprezentacyjnych (nie zawsze świadomych) jak: dążenie do maksymalizacji zysków (głównie interpersonalnych) nad stratami w realizacji zamierzeń dydaktycznych lub dążenie do budowania i podtrzymywania określonej – subiektywnie uznawanej za oczekiwaną przez wychowanków – tożsamości, kosztem rzeczywistej/własnej (Stojanowska, 1992; Szmajke 2001). Innymi słowy mówiąc nauczyciel, w celu pozyskania dobrego odbioru przez swoich wychowanków może rezygnować z bycia sobą, podejmować popularne decyzje próbując się w ten sposób przypodobać podopiecznym, a także używać wbrew sobie modnego wśród młodzieży słownictwa, ubioru czy gestykulacji. Jednym z czynników wpływających na zwiększenie poziomu omawianych kompetencji jest rozpoznanie swoich słabych i mocnych stron oraz rozwijanie strategii wykorzystania swojego potencjału w pracy z dziećmi i młodzieżą.

Praca wychowawcza w kulturze fizycznej wymaga również radzenia sobie w sytuacjach intymnych. Matczak (2011) definiuje sytuacje intymne jako bliskie kontakty interpersonalne, które są związane z daleko idącym ujawnianiem się partnerów interakcji (np. poprzez zwierzanie się z osobistych problemów, czy udzielanie wsparcia innym). Sytuacje te mogą powstawać w ramach różnego typu bliskich więzi społecznych, jak np. miłość czy przyjaźń, ale również w kontaktach z nauczycielem, pielęgniarką szkolną, trenerem czy psychologiem. Mogą to być zarówno relacje bezpośrednie („twarzą w twarz"), te są w omawianej dziedzinie najczęstsze, jak i pośrednie np. zwrócenie się do nauczyciela za pośrednictwem telefonu, portalu społecznościowego lub poczty. Istotą budowania bliskich kontaktów jest z jednej

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

strony umiejętność odsłaniania się, z drugiej zaś zaufanie. Te dwie składowe są ze sobą ściśle powiązane. Odkrywanie siebie jest wyrazem zaufania i zdaniem Wojciszke (2004) stanowi o emocjonalnym zaangażowaniu, bliskości, przywiązaniu, wzajemnej zażyłości partnerów interakcji. Nawiązywanie i podtrzymywanie bliskich relacji interpersonalnych wymaga – wcześniej opisywanych – umiejętności komunikacyjnych, a także zdolności do przekazywania informacji o sobie i bycia nagradzającym. W przypadku trenera i nauczyciela wf omawiana kompetencja przejawia się także w okazywaniu szacunku wychowankom, co wiąże się z dawaniem czasu, zrozumieniem i cierpliwością. Potrzebna jest także dyskrecja, powiązana z taktem pedagogicznym oraz bycie jednoznacznym, na co składa się, oprócz stabilności emocjonalnej, umiejętność empatii i zdolność do pogłębionej refleksji moralnej. Intymność w relacjach wychowawczych, choć ważna i potrzebna, stanowi duże wyzwanie. Nauczyciel musi umieć rozwijać te relacje tak, żeby nie wypaść z roli odpowiedzialnego wychowawcy. Sprowadza się to do posiadania pełnej świadomości własnych zawodowych powinności, a także do umiejętności stawiania, zgodnie z tą rolą, granic postępowania sobie i wychowankowi.

Na liście omawianych tu kompetencji społecznych nie może zabraknąć umiejętność radzenie sobie w sytuacjach wymagających asertywności. Kompetencja ta polega na efektywnym funkcjonowaniu w sytuacjach wymagających podejmowania działań zgodnych z własnym interesem bez niepotrzebnego lęku, a zarazem bez naruszania praw innych ludzi. Uznaje się ją za jeden z najważniejszych czynników determinujących samopoczucie i zdrowie psychiczne człowieka (Becker Heimberg 1988). Asertywność traktujemy jako zbiór umiejętności realizowania własnych celów, w tym obrony własnych praw, wyrażania własnych przekonań, uczuć i myśli w sposób szczery i bezpośredni przy poszanowaniu praw innych ludzi. Asertywność odnosi się najczęściej do sytuacji konfliktu przekonań, potrzeb i praw (Oleś 1998). Nieradzenie sobie w takich sytuacjach przejawia się zazwyczaj w nadmiernym podporządkowaniu się i bierności lub w agresji. (Król-Fijewska 2007). Kompetencja radzenia sobie w sytuacjach wymagających asertywności opiera się na opanowaniu określonych technik reagowania werbalnego, powiązanego z odpowiednim układem ciała. W literaturze można znaleźć ich bardzo dużo. Do najczęściej omawianych, a także rozwijanych w ramach szkoleń należą: asertywne odmawianie, asertywne reagowanie na krytykę, obrona przed atakiem werbalnym, obrona przed zachowaniami podporządkowującymi, asertywne wyrażanie oczekiwań, asertywne wyrażanie krytyki i pochwał.

Wszystkie wymienione techniki powinny wzbogacać warsztat zawodowy nauczyciela wf i trenera. Z uwagi na ograniczone miejsce scharakteryzujemy jedną, moim zdaniem niezwykle potrzebną w pracy pedagoga, a jednoczenie w stosunkowo małym stopniu opanowaną, umiejętność reagowania na krytykę.

Role zawodowe nauczycieli i trenerów zawierają dążenie do bycia autorytetem dla uczniów i zawodników, także dla ich rodziców. Ewentualna krytyka postrzegana jest przez tych specjalistów, jako szczególnie silne zagrożenie dla ich zawodowego wizerunku. Z tego względu reakcje na nią są na ogół bardzo negatywne. Uruchomienie postawy obronnej może przejawiać się w zaprzeczaniu, usprawiedliwianiu się, częściej w atakowaniu. W przypadku niektórych nauczycieli lęk przed krytyką jest tak obezwładniający, że skłonni są oni mylnie uznawać próby podjęcia współpracy wychowawczej ze strony rodzica za atak na ich kompetencje lub/i dobra osobiste.

Asertywne reagowanie przez wychowawcę na krytykę wymaga od niego zarówno uczciwego odniesienia się do treści komunikatu, jaki i godnego potraktowania jego autora oraz siebie. Żeby to spełnić trzeba przyznać prawo naszemu rozmówcy do posiadania zdania na nasz temat i należy je przyjąć jako jego opinię. Na tym etapie błędem jest mylenie opinii/ocen z faktami i podejmowanie prób ich kategorycznego (często nacechowanego agresją) odrzucenia lub bezwolnego przyjęcia/akceptacji. Nauczyciel powinien posiadać umiejętność takiego pokierować rozmową, żeby poznać fakty, które leżą u podstaw ujawnionego osądu na jego temat. Dopiero wtedy sam powinien uczciwie ocenić te fakty i zająć wobec nich stanowisko – odnieść się do nich. Jeżeli przedstawione argumenty są prawdzi-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

we, wychowawca powinien asertywnie przyznać się do błędu i przeprosić (wydaje się, że należy to do najtrudniejszych wyzwań nie tylko dla pedagogów): *„masz rację, pomyliłem się przy liczeniu punktów, przepraszam zaraz to skoryguję”.* W przypadku gdy wysuwane argumenty są nieprawdziwe (nauczyciel się z nimi nie zgadza) lub – co częstsze – brak tych argumentów w ogóle, za to wybrzmiewa krytyczna opinia: *„jest pan niesprawiedliwy!”* trzeba asertywnie to wyrazić: *„mam inne zdanie na swój temat”, „uważam, że postąpiłem sprawiedliwie”*.

Droga do opanowania przez nauczycieli i trenerów umiejętności radzenia sobie w sytuacjach wymagających asertywności wiedzie poprzez nabycie określonych technik werbalnego i niewerbalnego reagowania oraz opanowanie wiedzy na temat zasad współżycia społecznego powiązanej z umiejętnościami przewidywania konsekwencji społecznych podejmowanych działań. Z zachowaniem asertywnym mamy do czynienia wówczas, gdy jest ono pożądane, skuteczne i akceptowane społecznie.

Przedstawione kompetencje społeczne stanowią zaledwie część warsztatu specjalisty kultury fizycznej. Zostały one tu wybiórczo przywołane i skrótowo omówione w celu podkreślenia ich roli w pracy wychowawczej. Chcielibyśmy na zakończenie jeszcze raz podkreślić, że wysoki poziom kompetencji społecznych nauczycieli i trenerów wiąże się ściśle z ich rozwojem u uczniów i zawodników. Z tego względu gorąco polecamy wszystkim specjalistom wnikliwe obserwowanie pojawiania się tych i innych umiejętności u siebie i swoich podopiecznych. Będą to bardzo dobre wskaźniki postępu i zawodowego sukcesu.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

4. WARSZTATY ROZWOJU INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ i KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH NAUCZYCIELI WYCHOWANIA FIZYCZNEGO – PROPOZYCJA WŁASNA

Marcin Czechowski

4. 1. Cele, organizacja i ewaluacja warsztatów

Warsztaty zostały opracowane w ramach projektu badań statutowych AWF Warszawa Ds. 174 temat: *wpływ warsztatów z wykorzystaniem elementów metody Video Interaction Training i treningu interpersonalnego na rozwój kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej przyszłych nauczycieli wychowania fizycznego*. Badania były realizowane metodą eksperymentu. W przygotowaniu warsztatów oparto się na wiedzy i doświadczeniu licencjonowanych trenerów kompetencji społecznych, trenerów VIT. Cykl warsztatów przeprowadzono dwukrotnie. Za każdym razem ich realizacja podlegała super wizji.

Uczestnicy warsztatów na zakończenie każdego ośmiogodzinnego bloku ewaluowali zajęcia wypełniając krótki (7 pytań) anonimowy kwestionariusz, podając, oprócz ocen, także sugestie oraz stopień, w jakim zajęcia zaspokoiły ich oczekiwania. Informacje te były na bieżąco analizowane a spostrzeżenia na nich oparte wykorzystywane w kolejnych warsztatach.

Przed cyklem warsztatów, bezpośrednio po ich zakończeniu oraz po sześciu miesiącach przeprowadzono diagnozę kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej uczestników zajęć oraz studentów z grup kontrolnych. Zebrane w ten sposób dane stanowią podstawę obiektywnej oceny skuteczności tych zajęć w kształtowaniu w/w dyspozycji.

Analiza wyników badań pozwoliła nam zaobserwować, że studenci uczestniczący w warsztatach uzyskali istotnie wyższe wskaźniki kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej bezpośrednio po zajęciach w porównaniu ze wskaźnikami, które uzyskano w badaniu przeprowadzonym przed ich realizacją. Po sześciu miesiącach od zakończenia zajęć wskaźniki te pozostały na tym samym poziomie. Biorąc pod uwagę to, że u studentów z grup kontrolnych nie zaobserwowano istotnych zmian badanych zmiennych uznajemy, że zajęcia warsztatowe znamiennie wpłynęły na rozwój kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej studentów.

Dołożono starań, żeby w projektowaniu i realizacji warsztatów uwzględnić spostrzeżenia i wnioski powstałe na podstawie analizy wszelkich zebranych informacji, głównie tych, które pochodziły z „pierwszej ręki", od naszych studentów.

Celami warsztatów uczyniono:

1) nabycie wiedzy w zakresie komunikacji interpersonalnej;
2) poznanie procesu rozwoju grupy uczniowskiej i jego uwarunkowań;
3) rozwój kompetencji społecznych studentów w zakresie:
   - komunikacji,
   - radzenia sobie w sytuacjach ekspozycji społecznej,
   - radzenie sobie w sytuacjach wymagających asertywności,
   - radzenia sobie w sytuacjach intymnych;
4) poznanie istoty oraz uwarunkowań rozwoju inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych;
5) stymulowanie rozwoju inteligencji emocjonalnej studentów;
6) nabycie wiedzy i podstawowych umiejętności w zakresie kierowania grupą uczniowską;
7) rozwinięcie u studentów potrzeby samodoskonalenia oraz technik pracy nad sobą w zakresie w/w kompetencji;
8) rozwój świadomości studentów w zakresie ich słabych i mocnych stron, szczególnie w budowaniu udanych relacji z uczniami;
9) poznanie metod i narzędzi pozwalających na stymulowanie rozwoju psychospołecznego wychowanków.

Poniżej prezentujemy efekty w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, jakie spodziewamy się osiągnąć u studentów poprzez zajęcia warsztatowe.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Wiedza

1) posiada podstawową wiedzę w zakresie komunikacji interpersonalnej;
2) zna proces rozwoju małej grupy społecznej oraz wskazuje zadania dla wychowawcy na poszczególnych etapach tego procesu;
3) zna zasady budowania kontraktu z grupą wychowanków;
4) wie, na czym polega i czemu służy zachowanie asertywne;
5) charakteryzuje dialog jako formę wymiany między ludźmi;
6) wie, jakie są powinności nauczyciela wychowawcy w zakresie kierowania uczniami;
7) definiuje inteligencję emocjonalną i kompetencje społeczne oraz wskazuje na ich uwarunkowania;
8) zna techniki służące stymulowaniu rozwoju psychospołecznego wychowanków;
9) rozumie istotę demokratycznego stylu wychowania;
10) zna strategie i mechanizmy rozwiązywania konfliktów w środowisku wychowawczym.

Umiejętności

1) w warunkach warsztatowych potrafi zainicjować kontakt, podtrzymać go i udzielić informacji zwrotnej;
2) umie przygotować i przedstawić kontrakt edukacyjny dla wybranej grupy uczniów;
3) umie zastosować podstawowe techniki asertywne;
4) potrafi zakomunikować swoje potrzeby i oczekiwania w zaaranżowanych sytuacjach wychowawczych, także w sytuacjach konfliktowych;
5) potrafi pokierować – w warunkach warsztatowych/nierzeczywistych – procesem rozwiązywania konfliktu zgodnie z założeniami pedagogiki humanistycznej.

Kompetencje społeczne

1) współpracuje w realizacji ćwiczeń warsztatowych ukierunkowanych na rozwój kompetencji społecznych;
2) na forum grupy poddaje analizie i ocenie materiał filmowy zawierający rejestrację jego własnej pracy warsztatowej;
3) przyjmuje w sposób konstruktywny krytykę swoich zachowań;
4) modyfikuje własne zachowania społeczne starając się wzbogacić je o elementy konstruktywne przy jednoczesnym eliminowaniu destruktywnych.

Uczestnicy warsztatów: studenci Wydziału Wychowania Fizycznego AWF Warszawa kierunek Wychowanie fizyczne: 16 osób.
Stosowane w zajęciach metody i techniki: mikroanaliza materiału filmowego (element metody VIT), portfolio, mini wykład, dyskusja, inscenizacja, fantazja sterowana, mapa mentalna, narysuj i napisz.
Wykorzystane w warsztatach środki dydaktyczne: komputer, rzutnik multimedialny, tablica, flipchart, pisaki, materiały drukowane – teksty, kamera, statyw.
Warsztaty obejmują 32 godziny dydaktyczne. Zajęcia podzielono na cztery moduły po 8 godzin każdy:

1) komunikacja;
2) budowanie zespołu edukacyjnego;
3) asertywność;
4) nauczyciel lider.

W każdym warsztacie/module stosowano 15 minutowe przerwy miedzy poszczególnymi jego częściami i jedną przerwę 30 minut. Zapewniono ciepłe i zimne napoje oraz kanapki, dzięki temu nie tracono czasu na organizację posiłków.

Mając na uwadze to, że praca warsztatowa, szczególnie przyjętymi przez nas metodami, wymaga otwartości na innych, zaufania, poczucia bezpieczeństwa, naszą pracę ze studentami rozpoczęliśmy od zawarcie kontraktu edukacyjnego oraz na ćwiczenia rozwoju społecznego i osobistego, których zadaniem było wprowadzenie podstawowych reguł pracy warsztatowej, zbudowanie sprzyjającej interakcjom atmosfery oraz wywołanie motywacji do

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

pracy. Wszystkie te zabiegi włączono w pierwszy warsztat poświęcony komunikacji, uznając, że są one ściśle powiązane z jego celami.

Joanna Femiak

4. 2. Charakterystyka podstawowych metod, na których oparto zajęcia warsztatowe

4.2.1. O treningu interpersonalnym

Trening interpersonalny jest przedsięwzięciem edukacyjnym, skierowanym do ludzi zdrowych (pierwszymi uczestnikami treningów była kadra kierownicza programów finansowanych przez rząd USA w 1946 roku w Connecticut). Adresatami treningu są osoby, które profesjonalnie zajmują się pracą z innymi ludźmi. Celem, osiąganym dzięki tej formie edukacji jest lepsze zrozumienie zachowań innych i własnych w relacji z drugim człowiekiem, umiejętność wyrażania swoich myśli i uczuć, umiejętność rozwiązywania konfliktów i wiele innych. Podczas treningu zawsze obecny jest trener, który towarzyszy grupie i dzięki swoim umiejętnościom i wiedzy dba o to, aby spotkanie faktycznie było edukacyjne i rozwojowe. Jest to forma rozwoju, która uwzględnia doświadczenia dane w tej chwili, wymaga zatem zatrzymania się myślą, percepcją na sobie i innych w danej sytuacji (Sikorski 2009, Praszkier, Różycki 1983, Jedliński 2008, s.16).

Zasadniczym celem treningu jest uruchomienie zmian wewnętrznych (intrapsychicznych), prowadzących do lepszego rozumienia swoich reakcji, wzbogacenia wiedzy o sobie samym (Sikorski 2009, Praszkier, Różycki 1983, Jedliński 2008). Podczas treningu głównym przedmiotem poznania jest świat doświadczenia wewnętrznego, jego bogactwo emocjnalne, uczuciowe i intelektualne. W trakcie treningu każdy członek grupy ma także możliwość uświadomić sobie jak jest odbierany przez innych. Ma szansę poeksperymentować z nowymi zachowaniami społecznymi. Często „efektem ubocznym" treningu jest wzrost zaufania do ludzi, zwiększenie akceptacji własnej osoby, większa ekspresyjność i elastyczność zachowania (Jedliński 2008, s.14). Carl Rogers właśnie te uboczne konsekwencje treningu uważał za najważniejsze. W rozwoju kompetencji komunikacyjnych, trening interpersonalny jest krokiem milowym, uczy nie tylko zwrotów językowych, komunikatów nieoceniających, lecz przede wszystkim uczy postrzegać własne reakcje i je nazywać, buduje własną wewnętrzną komunikację, więcej uczuć, emocji, zostaje uświadomionych. Dzięki temu procesowi możemy adekwatnie reagować na drugiego człowieka. Uczenie się podczas treningu interpersonalnego odbywa się podczas bieżących relacji, doświadczenia, uczenie się jest wpisane w doświadczenie. Rolą trenera jest m.in. owo doświadczenie intensyfikować. Powyższe zasady edukacji są bliskie wartościom kluczowym dla andragogiki.

Trening interpersonalny, prowokuje pytania kim jestem? Jaką rolę pełnię w społeczeństwie?

Trening interpersonalny prowadzony jest niedyrektywnie, stosowane metody mają jedynie zintensyfikować to, co między ludźmi zachodzi. Postrzeganie i uczenie się ma miejsce tu i teraz, w żywych relacjach społecznych, nie ma zbędnej intelektualizacji, ważne by uchwycić własne doświadczenie i nazwać je. Trening interpersonalny jest metodą, która uczy doświadczania i rozumienia rzeczywistości własnej i społecznej. Nie można komuś tego rodzaju doświadczenia przekazać w wiedzy pojęciowej, niezbędne i cenne jest tutaj osobiste zaangażowanie uczestnika, jego autorefleksja i subiektywne – niepowtarzalne postrzeganie rzeczywistości.

W zawodzie nauczyciela, który jest wystawiony na ekspozycję społeczną, w którego naturę wpisane są liczne relacje społeczne, kompetencje społeczne wydają się być lekarstwem na stres, źródłem pewności siebie, dowartościowania, słowem tym, czego nasz nauczyciel został pozbawiony w toku swojej edukacji, opartej na odtwarzaniu wiedzy

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

i dominującej roli wykładowcy. Trening interpersonalny mógłby stanowić uzupełnienie wykształcenia akademickiego przyszłych absolwentów AWF. Nabyte umiejętności pozwalałyby na przygotowanie się nie tylko do relacji pedagogicznych, lecz również pracy w różnych środowiskach, w zmieniających się rolach zawodowych: nauczyciela wychowania fizycznego, trenera, zawodnika, wychowawcy, instruktora rekreacji.

Oddanie nauczycielom prawa do poznania własnego oblicza w relacjach społecznych, może być punktem wyjścia do jego osobistego rozwoju, dzięki któremu będzie podejmował wyzwania wychowawcze i szukał w edukacji innych własnych celów rozwojowych. Bowiem jedynie ten kto potrafi poznawać siebie i dbać o swój wewnętrzny rozwój, jest w stanie wesprzeć w rozwoju drugiego człowieka.

Warto zatem przyjrzeć się treningowi interpersonalnemu - metodzie która wkracza do formalnego procesu kształcenia nauczycieli, a także do szkolnego procesu wychowawczego (Sikorski 2009, Jedliński 2008).

4.2.2. O metodzie Video Interaction Training (VIT)

Metoda Video Interaction Training kształtuje umiejętności, które umożliwiają nawiązanie relacji z drugim człowiekiem – opartej na wzajemnym poczuciu autonomii, kompetencji i godności. U podstaw metody VIT leży założenie, że udane relacje międzyosobowe, stanowią fundament współpracy, budują aktywną postawę wobec rzeczywistości i silną motywację do nauki. VIT swym działaniem obejmuje przede wszystkim umiejętności, które wpływają na komunikację, bowiem to ona ma decydujący wpływ na wytworzenie przyjaznego klimatu pedagogicznego. VIT rozwija również umiejętności kierowania grupą, a także umiejętności związane z organizacją lekcji i efektywnym wykorzystaniem metod nauczania czy treningu. Zakres i zastosowanie metody VIT jest dostosowane do indywidualnych potrzeb i umiejętności nauczyciela, trenera, rodzaju pomocy potrzebnej zawodnikowi lub grupie (np. zawodnik z trudnościami w przyswajaniu materiału potrzebuje innych bodźców, niż zawodnik bojący się porażki; aktywna grupa wymaga innego podejścia, niż grupa, w której zaistniał konflikt). W ramach szkolenia VIT wykorzystywany jest materiał filmowy, który po przygotowaniu przez instruktora VIT jest następnie wspólnie z trenerem oglądany.

Trenerzy nie zawsze uświadamiają sobie, że ich styl komunikowania się ma wpływ na zachowanie uczniów, zawodników. Materiał filmowy pozwala w sposób obiektywny zrozumieć rolę dialogu w procesie prowadzenia drużyny.

Przebieg treningu wideo komunikacji składa się z czterech etapów.

Etap pierwszy to prezentacja metody, czyli krótkie wprowadzenie do założeń teoretycznych metody i zapoznania z procesem szkoleniowym. Po wprowadzeniu następuje ustalenie problemów i celów, jakie chce osiągnąć nauczyciel, trener danej dyscypliny sportowej, (co chciałby zmienić w prowadzeniu drużyny lub zawodnika, co ma być udoskonalone, jakie efekty chciałby osiągnąć np. skuteczne wydawanie poleceń).

Etap drugi, to sfilmowanie nauczyciela, trenera wraz z uczniami, zawodnikami przez 10-15 minut, podczas rutynowych sytuacji treningowych. Trener może sam wybrać dowolny moment treningu (np. wprowadzenie nowych elementów taktycznych do gry, analiza sytuacji meczowych, odprawa).

Etap trzeci związany jest z opracowaniem materiału filmowego do wspólnego przeglądania. Osoba prowadząca trening komunikacji wybiera fragmenty nagrania, w których komunikacja pomiędzy trenerem i drużyną lub zawodnikiem przebiega w pozytywny sposób. Fragmenty odnoszą się do ustalonych wcześniej celów i mają wesprzeć nauczyciela, trenera w jego pracy.

Etap czwarty, to wspólna analiza nagrania. Wybrany materiał filmowy zawierający momenty, dobrych interakcji jest następnie wspólnie analizowany przez nauczyciela i prowadzącego wideotrening.

Nauczyciel, trener na swoim własnym przykładzie zapoznaje się z właściwie rozegranymi sytuacjami. Dowiaduje się, które zachowania powinien pielęgnować i w jaki sposób mogą one wzbogacać relacje w drużynie i w indywidualnej pracy z zawodnikiem. Technika

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

wideo pozwala na zatrzymanie kadru lub obejrzenie fragmentu wymagającego tego w zwolnionym tempie. W ten sposób trener może zaobserwować, jak reagują na jego polecenia zawodnicy, jakie są efekty stosowanych przez niego metod. Może on również zaobserwować, który z zawodników potrzebuje pomocy w wypełnianiu trudnych zadań lub kontaktów społecznych.

Etap piąty, to kolejne nagranie treningu, które następuje po upływie tygodnia, (ale nie dłużej niż dwa tygodnie). Proces ten jest powtarzany, a kończy się z chwilą osiągnięcia zakładanych celów. Zwykle wideotrening komunikacji trwa od trzech do sześciu miesięcy (Femiak, Femiak, Skrzecz).

Joanna Femiak

4.3. Materiały edukacyjne do zajęć warsztatowych

Wychodząc z założenia, że metoda i narzędzie są warte tyle co człowiek, który się nimi posługuje oraz, że nie ma dwóch identycznych procesów edukacyjnych (postępowanie zmienia się w funkcji dokonywanej przemiany) zrezygnowaliśmy z prezentacji osnowy zajęć warsztatowych. Zamiast tego publikujemy treści, za pomocą których realizowaliśmy wyżej wymienione cele. Mamy nadzieję, że skorzystają z nich twórczo studenci biorący udział w naszych zajęciach oraz nauczyciele, którzy na miarę potrzeb i możliwości wykorzystają je w swojej pracy dydaktycznej oraz do samodoskonalenia.

4.3.1. Komunikacja w warsztacie nauczyciela

Relacja: to królestwo tego, co pomiędzy Mną a Tobą
Martin Buber

Relacja

W budowaniu relacji między ludźmi komunikacja jest – niezbędna. Komunikacja, to nie tylko słowa i gesty – to dobry kontakt z drugim człowiekiem. Udana komunikacja sprawia, że ludzie są partnerami, mogą oddziaływać na siebie, mogą siebie zmieniać.
Proces komunikowania się wpływa na to kim są, kim się stają. Najważniejsze w podmiotowej relacji jest to, co dzieje się pomiędzy LUDŹMI – ICH KONTAKT i DIALOG.

Co powoduje DIALOG?

- Buduje miedzy ludźmi relację. Pod wpływem dialogowania ludzie się zmieniają.
- Sposób, w jaki ludzie się komunikują, więź, która między nimi powstaje i emocje są często ważniejsze niż sama treść wymienianych komunikatów.
- Wzajemność między osobami sprawia, że ich działania mają następstwa, wracają one do nich i zmieniają się pod ich wpływem.

Porównajmy ze sobą podmiotowe i rzeczowe postrzeganie człowieka

Świat i drugi człowiek jako „**Przedmiot**”	Świat i drugi człowiek jako „**Osoba**”
Człowiek jest elementem otaczających cię rzeczy, wymienny, jak każda z nich. Każdy jest do siebie podobny, podlega tym samym zależnościom i prawom. Relacja z nim nie jest wyjątkowa. Jedne relacje łatwo zastąpić drugimi. Człowiek jest: –ilościowy, można go opisać, zmierzyć, policzyć, zamknąć w liczbie;	Człowiek jest wyjątkowy, niepowtarzalny, nieprzewidywalny, żywy i czuły. Ma prawo do własnych reakcji, do swojego zrozumienie lub niezrozumienia, swojej interpretacji ciebie i świata. Człowiek jest: – jakościowy, niemierzalny; wyjątkowy jak kolory, których nie da się zmierzyć i zważyć;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

– kontrolowany: przewidywalny, reagujący identycznie w podobnych sytuacjach – jak maszyna; – tylko reagujący, bierny, bo nie inicjuje zachowań; reaguje na ciebie i tego od niego oczekujesz.	– decyzyjny, jest źródłem wyborów, czasami nieprzewidywalnych; – niepowtarzalny, bowiem ma inne doświadczenia, przeżycia, wspomnienia, wrażliwość, zainteresowania, talenty. – kontakt zamiast kontroli; jest ktoś świadomy po drugiej stronie, wrażliwy jest adresatem.

Ty i Twój rozmówca

Jesteście:
– **wyjątkowi**, na wskroś oryginalni, niepowtarzalni
– **niemierzalni**, trudno was sklasyfikować, ująć w ramy macie oprócz niepowtarzalnego ciała także własne emocje, uczucia, ducha;
– **decyzyjni,** macie wybór, wasza przyszłość nie jest zdeterminowana przez przeszłość;
– **refleksyjni,** świadomi otaczającego was świata i świadomi własnej świadomości;
– **adresowalni,** można mówić do każdego z was i z wami; a nie tylko o was i każdy z was może to odwzajemniać.

Żeby podczas rozmowy zaistniał dialog trzeba:
- nawiązać bezpośredni otwarty kontakt;
- uważać się za partnerów;
- mieć świadomość swojej i partnera niepowtarzalności.

Co się dzieje z osobami, które prowadzą dialog?
– powstaje między nimi więź;
– pod jego wpływem ludzie się zmieniają, zmieniają swoje decyzje i zmieniają siebie;
– sposób, w jaki się komunikują, emocje, więź są często ważniejsze niż sama treść;
– wzajemność i ciągłość wymiany między osobami sprawia, że ich działania mają następstwa, ludzie do nich wracają.

Komunikacja

Pojęcie komunikowanie pochodzi z łacińskiego *communico,* oznaczającego „czynić wspólnym, coś z kimś dzielić", a także „komuś czegoś użyczyć, udzielić, dopuścić do udziału". Polskie określenie komunikacja jest bliskie znaczeniowo angielskim „communication" oraz „communicate". Najczęściej komunikowanie się rozumiemy jako przekazywanie wiadomości pomiędzy nadawcą a odbiorcą. Pełny proces komunikowania się powinien przebiegać w dwóch kierunkach. Z jednej strony nadawca przekazuje swój komunikat, z drugiej odbiorca reaguje w taki sposób, że zwrotnie przesyła wiadomość nadawcy. Komunikowanie się interpersonalne rozumiemy, jako podejmowaną w określonym kontekście wymianę werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania. Brak skutecznej komunikacji jest jedną z najpoważniejszych przeszkód na drodze do efektywnej działalności grupowej. Dotyczy to zarówno przekazywania odpowiednich wiadomości, jak również rozumienia ich znaczeń.

Analizując znaczenie komunikacji w grupie znajomych, czy w pracy należy podkreślić, iż stanowi ona podstawę zasadniczych funkcji, takich jak: sprawowanie kontroli, motywowanie, wyrażanie uczuć oraz informowanie.

Proces komunikowania się to **DIALOG**. Dialog jest pomostem, który łączy ludzi niczym wyspy.

Komunikacja ma aspekt:
a) **treści** – przekazywane komuś informacje,
b) **związku** – zawsze jesteśmy z tą osobą/osobami w określonej relacji.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Dlatego, zgodnie z powiedzeniem "informację możesz przejąć od innych, ale mądrości musisz nauczyć się sam" – warto pamiętać, że komunikacji nie można mechanicznie wypracować.

Można nauczyć się siebie, tego jak mówię, jak myślę w sytuacji spotkania z drugim człowiekiem. Komunikacja jest narzędziem, ale tak, jak każde narzędzie, jest tyle warta ile człowiek, który się nią posługuje. Własne doświadczenia, odczucia, spostrzeżenia są cennym źródłem wiedzy; na jej podstawie stwierdzamy, czy mamy dobry kontakt czy nie, czy jesteśmy słuchani, czy ktoś jest mną zainteresowany.

Komunikacja podstawowa

Ważną rolę odgrywają w budowaniu kontaktu rzeczy najprostsze, tzw. elementy komunikacji podstawowej.

Rysunek 1. Elementy komunikacji podstawowej.

Ad. 1. Elementy składające się na inicjowanie kontaktu

Elementy te zachęcają rozmówcę do nawiązania relacji i udzielenia odpowiedzi, podtrzymują rozmowę, ułatwiają wymianę informacji. Elementy komunikacji podstawowej stanowią bazę dla umiejętności kierowania grupą — bazę niezbędną**.**

- **Niewerbalne elementy inicjowania kontaktu:**
  - zwrócenie się przodem do drugiej osoby;
  - patrzenie na rozmówcę;
  - uśmiechanie się do rozmówcy;
  - utrzymanie pogodnego, miłego wyrazu twarzy;
  - przyjazna pozycja – bez „supłów" z rąk i nóg;
  - spokojny ton głosu.
- **Werbalne elementy inicjowania kontaktu.**
  Podstawowe trzy rodzaje pytań, jakie zadajemy innym ludziom podczas rozmowy to: pytania sugerujące, pytania zamknięte oraz pytania otwarte.
  - **Pytania sugerujące** zawierają oczekiwaną przez pytającego odpowiedź. Mamy pewną hipotezę na temat tego, co rozmówca ma do powiedzenia i zadajemy pytanie zgodnie z jej treścią.

    Przykłady:
    - „na pewno nie wiesz, jaka jest odpowiedź?""
    - „zapewne nie lubisz Maćka?"
  - **Pytania zamknięte** ograniczają naszego rozmówce do odpowiedzi w trzech kategoriach: „tak", „nie", „nie wiem". Najczęściej zaczynają się od „czy".

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Przykłady:
- „czy zgadzasz się na to?”
- „czy w tym tygodniu jedziesz no zawody?”
- „w takim razie umawiamy się na środę?”

Są przydatne, gdy chcesz uzyskać od rozmówcy potwierdzenie już posiadanych przez ciebie informacji. Często zarówno pytania sugerujące jak i zamknięte są zadawane w celu pokierowania wypowiedzią partnera.

– **Pytania otwarte** zaczynają się od słów: „jaki”, „jaka”, „jak”, „co”.
Zapraszają rozmówcę do rozbudowanej wypowiedzi na określony temat. Dają mu nieograniczoną swobodę. Jego wypowiedź jest naturalna, zawiera często dodatkowe informacje, podawane z własnej inicjatywy, tzw. informacje za darmo. Często ludzie tak zapytani, dzielą się czymś, co jest dla nich ważne, choć nie dotyczy bezpośrednio pytania. Pytania otwarte zwiększają poczucie bezpieczeństwa naszego rozmówcy.

Przykłady:
- jakie są twoje oczekiwania dotyczące tej lekcji?
- jak zamierzasz rozwiązać ten problem z Maćkiem?
- interesuje mnie twoja opinia dotycząca tej sprawy z Panią Krzysią. Co więcej możesz powiedzieć na ten temat?

Ad. 2. Potwierdzanie oddania inicjatywy rozmówcy

Aktywne słuchanie

„Natura dała nam dwoje oczu, dwoje uszu,
ale tylko jeden język po to,
abyśmy więcej patrzyli i słuchali,
niż mówili”

Sokrates

Ważna w procesie komunikacji jest nie tylko zainicjowanie wypowiedzi naszego rozmówcy, lecz także jej spokojne, cierpliwe wysłuchanie. Upewnia to rozmówcę w jego kompetencjach, pozwala na koncentrację, wzmacnia poczucie pewności i wartości. Te elementy odgrywają ważną rolę w procesie budowania relacji.

To SŁUCHANIE jest fundamentem dialogu

Elementy słuchania:

- Utrzymywanie kontaktu wzrokowego;
- Czas na odpowiedź;
- Potakiwanie;
- Podążanie;
- Nazywanie potwierdzające (np. tak widzę, że nad tym myślisz).

- **Wyrażanie zainteresowania**

Informowanie, że jesteś zainteresowany tym, co mówi rozmówca, że słuchasz go uważnie.

Przykłady:
- tak, oczywiście, rozumiem, że...
- to interesujące...
- chętnie posłuchałabym jeszcze o...

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Ad. 3. Udzielenie informacji zwrotnej

- **Odzwierciedlanie**

Dawanie swojemu rozmówcy informacji na temat tego, jak go postrzegasz (nazywanie).

Przykłady:
- „widzę, że podoba ci się takie rozwiązanie";
- „widzę, że to cię zadawala";
- „wydaje mi się, że jesteś niezadowolony".

- **Klaryfikowanie**

Polega na uporządkowaniu i uogólnieniu istotnych elementów wypowiedzi partnera, może stanowić kontynuację parafrazy, często pełni rolę podsumowania i przybiera postać pytania zamkniętego. Chodzi tym razem nie tyle o wydobycie nowych informacji, co o uzyskanie potwierdzenia lub zaprzeczenia, czy sens wypowiedzi został trafnie odczytany.

Klaryfikacja zwykle zaczyna się od słów:
- „czy to znaczy, że……"
- „czy dobrze cię zrozumiałem, że ty……"
- „czy z tego, co mówisz, mam wnioskować, że…."
- „wróćmy do głównego wątku rozmowy….."
- „dotychczas mówiliśmy o...."

- **Parafrazowanie**

To zwrotna reakcja słuchacza na usłyszaną wypowiedź. Parafrazując, odtwarzasz własnymi słowami główne wątki, tezy oraz informacje zawarte w wypowiedzi rozmówcy.
UWAGA: Staraj się przy tym unikać domysłów, interpretacji, sugestii, ocen – parafraza to wierne odzwierciedlenie wypowiedzi drugiej strony.

Parafraza na ogół zaczyna się od słów:

- „powiedziałeś przed chwilą, że"
- „mówiłeś, że…"

} po czym następuje odtworzenie zapamiętanych treści.

Rola parafrazy jest znacząca:
1) daje możliwość upewnienia się, czy obie „strony mają to samo na myśli;
2) pozwala rozmówcy doprecyzować swój punkt widzenia i spojrzeć „z boku", słysząc to, co przed chwilą sam powiedział, ale z ust innej osoby. Rozmówca może zweryfikować twoje rozumienie problemu, poruszanej kwestii;
3) daje poczucie wzajemnego zrozumienia myśli i intencji;
4) ty sprawdzasz, czy dobrze zrozumiałeś wypowiedź;
5) twój rozmówca czuje się rozumiany i słuchany.

Przykłady:
- „z tego, co mówisz zrozumiałem..."
- „o ile dobrze rozumiem..."
- „podsumowując to, co pan powiedział..."

Pamiętaj
NIE OCENIAJ WYPOWIEDZI NIE KOMENTUJ NIE POLEMIZUJ ZROZUM

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Ujawnianie siebie i ekspresywność w sytuacjach trudnych i konfliktowych

Nie rzeczy poruszają ludzi,
ale to, jak je postrzegają
Epiktet

Komunikat „TY"

Jeżeli dokonujemy czyjejś charakterystyki, opisu, oceny, czyli mówimy o tym „Jaki ktoś jest?", to posługujemy się komunikatem typu „TY".

Komunikaty typu „TY" są najczęściej używaną formą wyrażania informacji zwrotnych wobec innych ludzi. Właśnie w taki sposób chwalimy ludzi, krytykujemy.

Przejawem komunikatu typu „TY" jest:

- ocenianie (jesteś dobry, jesteś zły, jesteś dobrym uczniem, jesteś niezdyscyplinowanym pracownikiem);
- etykietowanie (bez jednoznacznego znaku oceny) np. „zawsze masz swoje zdanie, jesteś indywidualistą".

Komunikat „JA"

W sytuacji, gdy zachowanie drugiej osoby przeszkadza nam lub, gdy jej nie akceptujemy, porozumiewanie się jest bardzo trudne. Takie zachowanie budzi przykre emocje. Niewiele osób potrafi je wyrazić w sposób konstruktywny.

Komunikat „JA" stanowi propozycję poradzenia sobie w tej sytuacji. Jego główna idea polega na poinformowaniu drugiej osoby o tym, jakie uczucia wywołuje w nas takie zachowanie, jak je odbieramy i dlaczego stanowi ono dla nas problem.

Przekazując komunikat „JA" bierzemy odpowiedzialność za swój stan wewnętrzny, otwarcie informujemy o nim rozmówcę i pozostawiamy mu decyzję w sprawie zmiany zachowania.

Komunikat „JA" składa się z dwóch elementów:

1) opis **wydarzeń lub faktów** związanych z osobą odbiorcy informacji;
2) opisu **reakcji** nadawcy na powyższe wydarzenia bądź fakty.

Reakcją może być osobista informacja nadawcy o:

- przeżywanych uczuciach (np. radości, żalu, złości);
- myślach lub wyobrażeniach;
- postawach;
- konsekwencjach dotyczących własnego zachowania.

Przykłady:

- „oddajesz ten raport sześć dni po terminie *(opis wydarzenia).* Muszę przyznać, że jestem wściekły na ciebie z tego powodu *(informacja o uczuciach)*";
- „w ostatnim okresie kilkakrotnie brałaś zwolnienie *(opis wydarzenia)*, pomyślałam sobie, że może masz kłopoty rodzinne *(informacja o myślach)*";
- „bardzo odpowiadał mi *(opis postawy,)* sposób, w jaki wykonałeś ćwiczenie *(opis wydarzenia)";*
- „wczoraj nie skończyłeś zadania, mimo iż byliśmy umówieni" *(opis wydarzenia).*
- „dokończyłem twoją pracę, ale z biura wyszedłem o dwudziestej" *(informacja dotycząca konsekwencji zachowania)";*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

- ✓ **kiedy** – przedstawiasz konkretne zachowanie drugiej strony, wydarzenie **Ja (czuję) ...** – określasz swoje uczucia, stan, emocje,
- ✓ **ponieważ...** – mówisz, jaki wpływ ma na ciebie to zachowanie,
- ✓ **i chciałbym...** – określasz, czego oczekujesz (jeśli masz oczekiwania),

jeśli to potrzebne to, możemy poinformować o ewentualnych konsekwencjach:
- ✓ **jeżeli** – przedstawiasz propozycję swego późniejszego zachowania.

Przykład:
(zachowanie) „gdy nie przynosicie stroju na lekcję, lub z niej uciekacie" ⟶ **(uczucie)** „złości mnie to", ⟶ **(skutek),** „bo ja przygotowuję lekcję, atrakcje, nagrody, a potem nie mogę tego dla Was wykorzystać" ⟶ **(określenie potrzeby)** „chcę, żebyście przynosili stroje lub informowali o złym stanie zdrowia" ⟶ **(propozycja nagrody) „**to pozwoli mi mieć poczucie dobrego wykorzystania czasu, a wy będziecie mieć ciekawe i pożyteczne zajęcia".

Zamiast:
„znowu nie macie stroju, nie ma was na lekcji – co sobie myślicie, wstawiam jedynki!" – komunikat „TY"

Komunikat „TY"
Słuchający ma wrażenie, że go oskarżasz, obwiniasz, oceniasz. Sadzi, że uważasz go za kogoś złego i nie myśli wtedy, jak się zmienić, tylko jak obronić. Komunikat „TY" nie ma żadnego pozytywnego efektu, ani dla mówiącego, ani dla słuchającego. Napięcie wzrasta i rozwiązanie konfliktu staje się coraz trudniejsze.

Komunikat „JA"
Jasna bezpieczna forma przekazu innym własnych oczekiwań, potrzeb, uczuć. Słuchający dowiaduje się, że zrobił coś, co nie jest zgodne z oczekiwaniami słuchaczy. Lecz to coś innego, niż informacja, że jest zły lub głupi.

Komunikat „JA":
- mówi o naszych uczuciach wywołanych zachowaniem drugiej osoby;
- wskazuje na zachowanie osoby, które to uczucie wywołało;
- pokazuje, do jakich konsekwencji dla nas to zachowanie prowadzi;
- czego w związku z tym oczekujemy od naszego rozmówcy/partnera;
- jakie będą konsekwencje, jeśli ta osoba tego nie zrobi.

- ✓ Używając wypowiedzi „JA", przeciwdziałamy niepotrzebnym napięciom oraz niepotrzebnemu rozwijaniu się konfliktu.
- ✓ Komunikat „Ja" nie zawiera ocen.
- ✓ Jest prawdziwy/wiarygodny – odnosi się do faktów.
- ✓ Jest osobisty – zwiększa poziom zaufania.
- ✓ Za pomocą komunikatu „JA" informujemy o naszym przeżywaniu sytuacji, o tym, co w nas w tej sytuacji poruszyło, bez obwiniania drugiej strony, nie tracąc twarzy, nie broniąc się niepotrzebnie.

Komunikat „JA" służy także przekazywaniu przyjemnych treści/ocen

Przykład:
- „jesteś obecny na lekcji, bierzesz udział w grach, cieszy mnie to, widzę to i wiem, że świetnie sobie radzisz, chcę, żebyś takie zachowanie utrzymał, będą tego pozytywne efekty"

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Udana komunikacja jest z jednej strony panaceum na agresję, manipulację i podporządkowywanie się. Budowanie udanych relacji wykracza zdecydowanie poza wizję człowieka, którego celem jest wywieranie wpływu na innych, w perspektywie udanych międzyludzkich kontaktów to po prostu za mało. Udane relacje, trwają latami, a kłamstwo, takiej próby nie wytrzymuje. Coś trwałego można zbudować jedynie na wzajemnym szacunku, zdolności postrzegania wartości drugiej osoby, akceptacji odmienności i inności, nawet tej, która może przeszkadzać w dążeniu do wyznaczonego celu.
W budowaniu relacji celem musi być ten drugi człowiek.

4.3.2. Budowanie zespołu edukacyjnego - dzielenie się odpowiedzialnością, zasad i techniki

Edukacja – to okres, w którym jesteś nauczany
przez kogoś, kogo nie znasz,
o czymś, czego nie chcesz wiedzieć
Gilbert Keith Chesterton

Podczas procesu wydawania polecenia, nauczyciel może korzystać z metod i narzędzi komunikacyjnych, które wpływają na motywację słuchaczy. Ten ważny i nieustannie powtarzający się element zajęć często jest niedoceniany. Nasza koncentracja na metodzie, ćwiczeniu, rezultacie, powoduje, że sama technika wydawania polecenia staje się sprawą drugoplanową. Okazuje się jednak, że świadomość narzędzia, jakim jest wydawanie polecenia, pozwala na jego wykorzystanie w uporządkowaniu struktury zajęć i motywowaniu uczniów do dalszych wysiłków. Etap wydawania polecenia staje się też naturalną okazją zastosowania elementów komunikacji, które budują udaną relację między nauczycielem a wychowankiem.

Czynniki, które wpływają na motywacje:

1) poczucie wpływu (jasność, co do obszaru odpowiedzialności za sytuację);
2) poczucie kompetencji (subiektywne przekonanie o możliwości sukcesu);
3) poczucie sensu (potrzeba tego, czego się uczysz);
4) poczucie bezpieczeństwa (np. jasne reguły co do oceniania, przekazywania informacji innym).

Wydawanie polecenia - etapy

Zwróć szczególną uwagę na strukturę sali. Odpowiedz sobie na pytania:

- ✓ Czy widzę wszystkich uczniów?
- ✓ Czy oni mnie widzą,?
- ✓ Czy słyszymy się wzajemnie?
- ✓ Czy stoję nie dalej niż 2 metry od grupy?

Jeżeli odpowiedzi brzmią tak. To możesz przejść do procesu wydawania polecenia

1) Skup uwagę słuchaczy
⇩
2) Wydaj instrukcję
⇩
3) Sprawdź zrozumienie instrukcji
⇩
4) Monitoruj rozwiązywanie zadań
⇩
5) Sprawdź rozwiązanie
⇩
6) Udziel informacji zwrotnej

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

1) Skupienie uwagi słuchaczy

To jest pierwszy, ważny krok na drodze do sukcesu TWOJEGO i TWOICH uczniów
Proces skupiania uwagi przebiega na dwóch poziomach.

Kanał werbalny	Kanał niewerbalny
✓ Nazwij to, co zamierzasz zrobić, np. *"następnym etapem naszych zajęć, będzie ciekawe ćwiczenie i właśnie zamierzam wam je objaśnić", „cieszę się, że mieliście taki ekscytujący weekend, proszę popatrzcie na mnie i na przybór, który trzymam"*. ✓ Omów CEL ćwiczenia jego sens i znaczenie dla edukacji uczniów ✓ Omów jego ogólne zasady (np. *będziemy ćwiczyć w dwójkach na zmianę, jedna osoba wykonuje ruch druga liczy powtórzenia*)	✓ Przyjmij pozycję w sali taką, aby umożliwiła ci ogarnąć wszystkich wzrokiem (zwróć uwagę, czy słuchacze nie stoją lub siedzą za twoimi plecami), utrzymuj kontakt wzrokowy ze słuchaczami (dziel uwagę, spokojnie przemieszczaj wzrok po całej grupie). ✓ Zasygnalizuj punkt startu gestem (klaśnij w ręce, pomachaj), podnieś piłkę, lub materiały) uwaga: NIE ROZDAWAJ PRZYBORÓW PRZED WYDANIEM POLECENIA! Przy informowaniu o ćwiczeniach, pokaż uczestnikom dany ruch, wszyscy wzrokowcy będą ci wdzięczni, (komunikat: zginamy prawą rękę w łokciu, lewą nogę podnosimy na wysokość biodra i…. nie jest tak czytelny).

Skupienie uwagi umożliwia nauczycielowi:
- uzyskanie ciszy w sali;
- zwiększenie prawdopodobieństwa bycia słuchanym przez słuchaczy;
- skupienie uwagi na bieżącej aktywności;
- stworzenie warunków do wydania polecenia.

2) Dawanie instrukcji

Aby przejść do tego etapu upewnij się raz jeszcze, że:
- wszyscy się na ciebie patrzą;
- mówisz powoli;
- twój ton głosu umożliwia ci bycie słyszanym przez wszystkich uczniów;
- twoi słuchacze nie zerkają na boki, nie rozmawiają ze sobą itp.

3) Sprawdzenie zrozumienia instrukcji

Jak sprawdzić, czy instrukcja została zrozumiana w twojej grupie słuchaczy? Okazuje się, że to nie jest takie proste. Pytanie: „Czy rozumiecie?" pozostaje często bez odzewu, dlaczego? Jest to pytanie zamknięte, **SKAZUJE** naszego rozmówcę na odpowiedź **TAK** lub **NIE** albo rozumiem wszystko (co się rzadko zdarza), albo nic (co też się rzadko zdarza).

Pytania otwarte – pozwalają na udzielenie precyzyjnej informacji:
- **JAK** to rozumiecie?
- **KIEDY** tą technikę mamy zastosować?
- **GDZIE** trzeba najpierw podać piłkę?
- **KTO** ma ruszyć pierwszy?
- **KTÓRE** chorągiewki trzeba obiec?
- **JAK** trzeba się ustawić, żeby zdążyć odebrać podanie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

LUB

- ✓ Poproś ucznia o zrobienie przykładu (ważne jest, aby w twoim przekonaniu był to dobry uczeń, drugi natomiast może już być osobą o mniejszych kompetencjach).
- ✓ Poproś osobę z grupy o wytłumaczenie instrukcji własnymi słowami.
- ✓ Możliwe też jest zrobienie pierwszego przykładu przez nauczyciela.

Nawet, jeśli ćwiczenie wydaje ci się banalne, nie pomijaj tego elementu, tutaj twoi uczniowie mają kolejną szansę, aby się upewnić, co do zrozumienia ćwiczenia. Ty otrzymasz feedback, czy efektywnie zrealizowałeś dwa pierwsze kroki (O ILE DASZ IM CZAS NA ODPOWIEDŹ!).

Kanał werbalny	Kanał niewerbalny
Gdy dokonasz wyboru metody uzyskania informacji zwrotnej od uczniów, zachęcaj do wypowiedzi, mów: „tak", „to ważne pytanie", „dobrze, że o to pytasz". Te werbalne sygnały zachęcą podopiecznych do ujawnienia swego niezrozumienia – lub do jego uświadomienia sobie.	Podchodź do uczestników, patrz na nich, **daj im czas na odpowiedź (nie bój się ciszy), daj czas na sprecyzowanie pytania.** Kiwaj potwierdzająco głową. Obserwuj reakcje słuchaczy.

4) Monitorowanie wykonywania polecenia

Chociaż ten etap może wydawać się angażujący jedynie dla słuchacza, nauczyciel ciągle ma „pełne ręce pracy".
Jeśli tego wymaga instrukcja, podziel uczniów na grupy (nie oczekuj, że zrobią to sami). Zwracaj uwagę na osoby, które mogą mieć (twoim zdaniem) problemy ze zrozumieniem instrukcji, lub wykonaniem polecenia, to ostatni moment, aby ich zachęcić do wykonania zadania i poprawić ich poczucie kompetencji i sukcesu.

Kanał werbalny	Kanał niewerbalny
Lubisz być chwalony? Chwalenie nie tylko motywuje twoich uczniów, ale także daje im informację zwrotną, doskonałym narzędziem chwalenia jest to, co w teorii komunikacji określane jest jako "nazywanie tego, co widzisz" np. *„widzę, że ciężko pracujesz; widzę, że naprawdę się starasz, widzę, że szukasz rozwiązania"*	Podchodź do uczestników, patrz na nich, słuchaj tego co mówią, uśmiechaj się. To zachęci uczniów do starannej pracy, a także do zadania pytania, a tobie dostarczy informacji o ich kompetencjach.

Po czym rozpoznasz, że zrobiłeś dobry monitoring?

- – Uzyskałeś informacje o kompetencjach uczniów w danym obszarze.
- – Uczniowie są zmotywowani i z aktywizowani.
- – Upewniłeś się, co do zrozumienia ćwiczenia i naprowadziłeś na „prawidłową drogę", jeśli było to konieczne.

5) Sprawdzanie poprawności wykonywania ćwiczenia (ten etap może – ale nie musi – przebiegać równolegle z etapem 6).

Jeśli wszystkie poprzedzające kroki wykonałeś prawidłowo, nie powinieneś być tutaj zaskoczony.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Kanał werbalny	Kanał niewerbalny
✓ Odbierz/zobacz efekt pracy każdego ucznia (w całości lub części). ✓ Chwal, każde zaangażowanie i dobrze wykonanie polecenie. ✓ To, co jest źle komentuj na zasadzie informacji zwrotnej rozwojowej (poniżej). ✓ Skupiaj uwagę innych (pilnuj żeby grupa się nie rozprężyła) na efektach pracy (prezentacji umiejętności lub wiadomości), np. *teraz Kasia wykonuje podbicia piłki; Wojtek świetnie opanował rzut kozłem.*	✓ Podchodź do tego, kto ćwiczy, patrz nie tylko na niego, ale i na całą klasę (dziel uwagę).

6) Udzielanie informacji zwrotnej

Informacja zwrotna to nie ocena. Uczeń wie, jaką ma ocenę, ale nie wie dlaczego właśnie taką. Nie wie, co zrobił dobrze, a co źle. Nie miał udzielonej informacji zwrotnej. Oto zasadnicze różnice między informacją zwrotną a oceną.

Informacja zwrotna	Ocena
– personalna, – uzasadniająca – wyjaśniająca – ukierunkowująca – szczegółowa	– obiektywna – znormalizowana – ujęta w kryteria – ogólna

- **Przekazanie informacji zwrotnej**

Istnieje kilka podstawowych zasad udzielania informacji zwrotnej.

Informacja zwrotna:
- musi być szybka;
- musi być wyczerpującą;
- powinna oceniać pracę, nie człowieka;
- powinna zawierać fakty, nie interpretację;
- powinna zaczynać się od pozytywów;
- nie wolno porównywać osoby ocenianej z innymi;
- nie musi zawierać zastrzeżeń;
- uzupełnia ją ciepły kontakt, uśmiech, entuzjazm.

Przy informacji zwrotnej należy zwrócić uwagę na błędy:
- w ocenianiu i udzielaniu.
- efekt „halo” – jedna pozytywna lub negatywna cecha zachowania wpływa na całą ocenę.
- tendencja do uśredniania – oceniający unika ocen bardzo wysokich lub bardzo niskich.
- błąd pobłażliwości lub surowości.
- błąd ostatniego wrażenia – aktualna ocena jest zdominowana przez poprzednie oceny.
- błąd projekcji – ocena przez pryzmat własnych przekonań.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

- **Rodzaje informacji zwrotnej**

A) Informacja zwrotna **motywująca** koncentruje się na pożądanych aspektach działania drugiej osoby
   - wyraża uznanie i docenia;
   - utrwala pożądany styl pracy i zachowania;
   - podnosi samoocenę;
   - jest przyczynkiem do budowania pozytywnych relacji.

   Przykłady:
   - „lubię twoje pomysły, pomagają całej grupie”,
   - „widzę, że dużo pracy włożyłeś w wykonanie tego zadania”,
   - „wiem, że zawsze mogę liczyć na twoje zaangażowanie”.

B) Informacja zwrotna **rozwojowa** koncentruje się na zachowaniach osoby, które wymagają dalszych starań w celu ich poprawy
   - przyczynia się do rozwoju kompetencji;
   - motywuje do uzyskiwania lepszych rezultatów;
   - uświadamia obszary pracy.

   Przykłady:
   - „świetnie rzucasz na kosz, kolejnym zadaniem dla ciebie jest opanowanie kozłowania, jestem pewien, że sobie z tym poradzisz”,
   - „dobrze prowadzisz i podajesz piłkę; teraz warto popracować nad strzałami na bramkę”.

   Zasady konstrukcji informacji zwrotnej rozwojowej:
   - najpierw pozytywy (to, co robi słuchacz dobrze);
   - obszary do pracy (to, co trzeba poprawić);
   - wyrażenie swej wiary w pozytywne efekty pracy i możliwości słuchacza;

KRYTYKA TO ŹLE UDZIELONA INFORMACJA ZWROTNA!!!

C) Informacja zwrotna **aktywizująca** koncentruje się na pobudzeniu do refleksji nad własnym działaniem osoby, na pobudzeniu do działania
   - zmienia styl pracy;
   - jest źródłem autorefleksji;
   - wzmacnia odpowiedzialność za własne działanie;
   - daje poczucie wpływu i kompetencji.

   Przykłady:
   - „poznaliśmy dużo nowych technik, jaki masz pomysł na ich nauczenie się?”
   - „planuję zadać pracę domową, ale ważne pytanie: w jaki sposób ją odrobisz – będziesz ćwiczyć z kolegą, z bratem czy z rodzicem; kiedy zamierzasz to robić?”

Trzy warunki sukcesu w tworzeniu sytuacji edukacyjnej

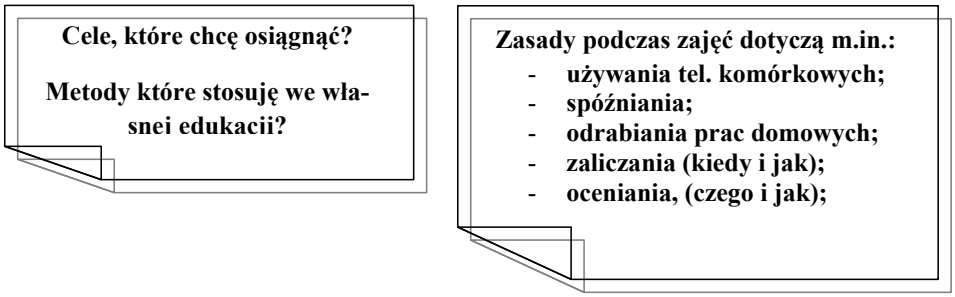
1) Zasada pracy na pozytywach: podkreślanie, jakie elementy działania ucznia są pozytywne.
2) Zasada kompetencji: pokazywanie uczniom, jak wiele już wiedzą/umieją korzystanie z ich doświadczenia życiowego.
3) Zasada zgodności: spójność między tym, co nauczyciel robi, a tym, czego naucza (modelowanie).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Kontrakt z grupą

— To umowa z uczniami, co do zasad, jakie będą obowiązywały podczas zajęć (celów i sposobów pracy), wyznacza jednakowy dla wszystkich punkt odniesienia dla dalszego wspólnego działania i oceny jego efektów.

PO CO ZAWIERAĆ KONTRAKT Z GRUPĄ?


Cele, które chcę osiągnąć?
Metody które stosuję we własnei edukacii?
Zasady podczas zajęć dotyczą m.in.:
- używania tel. komórkowych;
- spóźniania;
- odrabiania prac domowych;
- zaliczania (kiedy i jak);
- oceniania, (czego i jak);

Cele i metacele nauczania

Metacele to cele, które wynikają z konieczności tworzenia warunków edukacji i rozwoju. Można je porównać do gruntu, na którym ma rozwijać się konkretna roślina. Realizacja metacelów odbywa się dzięki metodom pracy, stylowi komunikacji, kolejności działań, strukturze pracy. Metacelami mogą być: poprawa komunikacji, budowanie relacji, spójności w grupie, rozwój zdolności uczenia się od siebie.
Cele kierunkują działanie, dają poczucie kontroli poznawczej, pozwalają zawęzić perspektywę do kontrolowanych przestrzeni, pozwalają planować.

Cele powinny być:

✓ Konkretne	**S**pecific
✓ Mierzalne	**M**easurable
✓ Ambitne	**A**mbitious
✓ Realistyczne	**R**ealistic
✓ Określone w czasie	**T**imebound
Czyli	**SMART**

Proces edukacji wymaga przemyślenia z grupą celów i metacelów. Jest to ważny proces, nie tylko dla motywacji, ale i dla oceny formalnej i wewnętrznej, której powinien dokonać każdy uczeń.

4.3.3. Asertywność w warsztacie nauczyciela

W pracy wychowawcy dzieci i młodzieży umiejętność radzenia sobie w sytuacjach wymagających asertywności mają szczególne znaczenie. Dzięki nim pedagog może być po prostu sobą a to, zwiększa jego szanse na udane relacje z uczniami ich rodzicami i nauczycielami innych przedmiotów. Rozwój asertywności jest, podobnie jak większość innych kompetencji, wielorako uwarunkowany, wymagający czasu i odpowiednich doświadczeń. Nasz warsztat

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

podejmuje zadanie uświadomienia przyszłych nauczycieli o istocie asertywności i wyposażenia ich w podstawowe umiejętności asertywne, ale przede wszystkim powinien rozbudzić potrzebę pracy nad sobą.

Przyjęto, że **asertywność to postawa wyrażająca się w zachowaniu, które pozwala nam konkretnie i zdecydowanie komunikować nasze potrzeby, chęci i uczucia innym ludziom – bez naruszania w jakikolwiek sposób ich praw. Jest to alternatywa dla zachowań: biernego, agresywnego i manipulatorskiego.**

Asertywna komunikacja

Jeśli nie ustanowisz granicy własnego terytorium
inni zrobią to za ciebie

Joanna Femiak

Asertywność nie tylko pozwala na wyrażanie swoich potrzeb nauczycielowi, pozwala także zrozumieć i uszanować potrzeby ucznia i dbać o jego granice. Jeśli decydujesz się na bycie asertywnym, uszanuj i pozwól innym na posiadanie obszarów, na których nie masz prawa naciskać i wpływać. W szkole asertywność ucznia nie jest łatwym zagadnieniem, cele szkoły, jej struktura – wszystko podporządkowuje ucznia nauczycielowi. Paradoksalnie, jeśli wiesz, o czym uczeń może decydować i dasz mu na to szansę, wtedy będzie on chętniej (w obszarach, w których ma bardziej polegać Tobie/nauczycielowi) akceptować Twój autorytet i Twoją decyzję.

Asertywne ODMAWIANIE

Słowo „NIE" jest ważne i niezbędne.

„Nie mogę", wyrzucamy z naszego słownika, to sugeruje, że nie mamy wpływu na sytuację; „nie mogę" prowokuje rozmówcę do szukania argumentów, które udowodnią, że jednak mamy wpływ na swoją decyzję.
„Nie zrobię tego" + uzasadnienie, aby zadbać o relacje i budować zrozumienie;
Przykłady:

- „nie, nie spotkam się z tobą, ponieważ mam zaplanowany dzisiejszy wieczór",
- „nie, nie uwzględnię ci tego nieprzygotowania, ponieważ nie byłoby to zgodne z zasadami, bez konsekwencji mogę przyjąć tylko dwa, a trzecie to już niestety jedynka",
- „nie zgodzę się na przesunięcie sprawdzianu, bo wejdziemy w nowy materiał i nowe informacje nie pomogą w opanowaniu wcześniejszych".

ZMIĘKCZACZE – dbają o relacje

Sam komunikat „nie" mógłby brzmieć odpychająco i oschle, dlatego stosujemy zmiękczenia. Do najważniejszych należą:

- „**przykro mi**, że muszę postawić ci negatywną ocenę, ale takie mamy zasady; wierzę, że ją poprawisz, możesz przyjść na kółko, to jeszcze pomogę ci to zrozumieć";
- „**zależy mi** na naszej relacji, ale na to się nie zgadzam";
- „**jest mi trudno** o tym rozmawiać, ale podjąłem decyzję, że nie poprę twojego projektu na radzie pedagogicznej";
- „uprzedzanie – np. **obawiam się**, że będziesz wściekły, ale nie zostanę na studniówce do rana".

Technika wspomagająca: technika „zdartej płyty", polega na powtarzaniu pierwszego zdania "nie, nie pojadę z tobą"; technika ta nie zachęca do dawania nowych zbędnych informacji, nie pozwala uciekać od prawdy, utrwala pewność siebie.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Asertywne reagowanie na KRYTYKĘ

Często krytyka wywołuje ból, przykrość, czyli w efekcie postawę obronną. Często bronimy się nieasertywnie, czyli jak dziecko: zaprzeczając, usprawiedliwiając się, milcząc, bojąc się, atakując; przyjmujemy również postawę oskarżonego. Na tej pozycji próbujemy się bronić mówiąc „to nie prawda", „wcale taki nie jestem", lub przyznajemy się „tak masz rację", „taki właśnie jestem". Jednym słowem do krytycznych uwag odnosimy się jak do faktów.

Fakty to jednak coś innego niż opinia. Gdy na komiunikat „jesteś mało komunikatywna", odpowiadamy "nieprawda nie masz racji" to, stawiamy naszego rozmówcę w roli oskarżyciela, który teraz faktycznie musi udowodnić, że w istocie jest tak, jak wcześniej powiedział. W tej sytuacji zakwestionowaliśmy prawo naszego rozmówcy do własnej opinii.

Opinie	Fakty (opis wydarzeń)
Jesteś spóźnialski	Spóźniłeś się trzeci raz w tym tygodniu
Jesteś bałaganiarzem	Nie posprzątałeś po sobie talerza
Jesteś roztargniona	Nie odpowiedziałeś mi na maila
Nie umiesz utrzymać dyscypliny	Kolejny raz twoi uczniowie nie dostali informacji

Postawa asertywna oznacza przyjęcie założenia, że krytyka oceniająca jest tożsama z subiektywną opinią. Osoba krytykująca nie jest zatem ani rodzicem, ani oskarżycielem. Jest **opiniodawcą.**

Krytykujący może wyrazić swoje zdanie, z którym się zgadzamy lub nie.

- Gdy zgadzamy się możemy odpowiedzieć:
  - „mam podobne zdanie na swój temat",
  - „podobnie o sobie myślę",
  - „w tej sprawie mam podobną opinię na swój temat".
- Gdy się NIE zgadzamy odpowiadamy:
  - „mam inne zdanie na swój temat",
  - „inaczej o sobie myślę",
  - „w tej kwestii opinia na mój temat jest inna niż twoja".
- W przypadku krytyki, z którą się nie zgadzamy, odpowiadamy:
  - „zdecydowanie się różnimy w tej kwestii, mam inne zdanie na ten temat".

Obrona przed ATAKIEM WERBALNYM

Agresja jest sposobem zachowania, który w intencjonalny sposób narusza godność drugiego człowieka**.** Z agresją werbalną spotykamy się na co dzień: jesteśmy jej nadawcami lub odbiorcami. Jako odbiorcy mamy do czynienia z kąśliwymi uwagami osób tzw. wybuchowych, ze zwykłym chamstwem, a także z „tyranami". Na polu zawodowym należą do nich tzw. groźni szefowie lub/i groźni uczniowie, których wszyscy się boją.

Najczęściej występującymi reakcjami jest kontratak lub unikanie. Żadna z tych reakcji nie prowadzi do obrony własnej godności i siebie.

Dopóki w przekazie partnera występują elementy agresywne, reaguj wyłącznie na formę przekazu, natomiast nie reaguj na treść

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Oto sposób postępowania:

A) Reagowanie na formę przekazu
   Przykłady:
   - „nie krzycz do mnie, nie lubię tego”,
   - „proszę, nie zwracaj się do mnie w ten sposób”,
   - „to, co mówisz jest dla mnie przykre, nie zwracaj się do mnie w ten sposób”,
   - „nie życzę sobie, abyś używał wulgarnych słów w rozmowie ze mną. To jest dla mnie nie do przyjęcia”.

B) „Zamorzenie gniewu głodem”
   Przykłady:
   - „usiądź porozmawiajmy spokojnie”,
   - „chętnie cię wysłucham, usiądźmy”,
   - „chodź pójdziemy na kawę, pogadamy”.

   Zwroty te powtarzamy, aż powracające fale gniewu opadną.

C) Dopasowanie energetyczne

Atakujący	Reagujący
Mówi głośno, jest ekspresyjny, używa dosadnych określeń.	Reaguje w sposób opanowany, ale stanowczy (dostatecznie głośno i ekspresyjnie). Używa „mocnych” określeń „dość tego”, „to jest wykluczone, abyś tak się do mnie zwracał”.

Prawo do złości

Każdy ma prawo do złości. Do jej odczuwania i wyrażania. Dla bardzo wielu osób wyrażanie złości jest kojarzone z robieniem komuś krzywdy, dlatego większość z nas nie pozwala sobie na złość, wypierając ją lub tłumiąc. **Dzieje się tak dlatego, że złość jest mylona z agresją!**

Charakterystyka	Złość	Agresja
Co to jest?	Naturalne uczucie	Zachowanie intencjonalne
Forma wyrażania	Spontaniczna ekspresja	Atak, inwazja
Samopoczucie w trakcie wyrażania	Poczucie pewności, mocy	Bezsilność, niepewność, poczucie zagrożenia
Komunikacja werbalna	Komunikat typu „JA”	Komunikat typu „TY”
Efekt wyrażania	Zatrzymanie, ostrzeżenie	Zranienie, poniżenie, zniszczenie
Samopoczucie po wyrażeniu	Wypełnienie energią, przyrost poczucia mocy	Frustracja, poczucie winy, niechęć

Prawidłowe wyrażenie złości nie narusza godności drugiego człowieka, dostarcza energii ugruntowuje pewność siebie. Wyrażanie złości jest jedną z umiejętności asertywnych.

Asertywne zaplecze: projekt własnego zachowania w sytuacji trudnej np. nie popędzaj mnie, to mnie tylko denerwuje, jeśli nie przestaniesz tego robić **zajmę się inną pracą.**

Nie groź, nie strasz: karą i zemstą, zadecyduj, co zrobisz i poinformuj o tym.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Obrona przed zachowaniami podporządkowującymi

Czasami spotykamy się ze sformułowaniami, które zawierają intencje podporządkowania nas – posterowania naszym poczuciem wartości tak, żeby je osłabić. Umiejętności asertywne dają możliwość obrony, nie pozwalając na wyrządzenie nam szkody.
Przykładowe zdania „podporządkowujące":

- „jeszcze nie skończyłaś tego robić?"
- „wiem, że to nie moja sprawa, ale może powiesz mi jak wam się układa z Andrzejem?",
- „powinieneś lepiej współdziałać to nie będziemy przegrywać",
- „czy to według ciebie najlepsze, co możesz zrobić?
- „gdybym był tobą to zrobiłbym to zupełnie inaczej",
- „to typowo męski punkt widzenia",
- „będzie to dla pana trudne, prawda? Przecież pan mało zna się na koszykówce."

Twoim celem w takiej sytuacji jest:

1) obrona własnych praw i poczucia własnych wartości;
2) zasygnalizować drugiej osobie, że rozpoznałeś ukryte przesłanie;
3) szybkie zakończenie zachowań podporządkowujących.

Potrzebna ci jest:

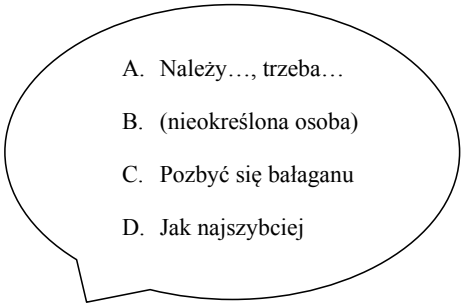
1) wytrwałość,
2) umiejętność apelowania o konstruktywną krytykę,
3) chęć kompromisu lub zmiany.

Asertywne WYRAŻANIE OCZEKIWAŃ

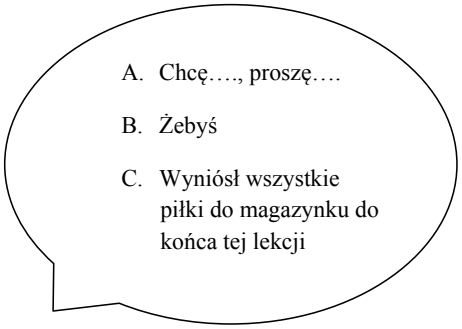
Asertywne wyrażanie poleceń

Asertywnie wyrażone polecenie powinno zawierać następujące elementy:

1) Kto wydaje polecenie?
2) Komu?
3) Czego konkretnie dotyczy polecenie?
4) W jakim terminie ma być wykonane?



NIEASERTYWNE ZACHOWANIE



ASERTYWNE ZACHOWANIE

W sytuacji wydawania poleceń:

1) Pamiętaj o partnerstwie. Partner to osoba, której prawa respektujemy, czyli ma prawo nie rozumieć i chcieć zrozumieć, ma prawo zadać pytania i uzyskać na nie odpowiedź, ma prawo nie chcieć czegoś zrobić, poznać sens, korzyści z danego np. ćwiczenia.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

2) Fakt, że drugi człowiek wykonuje twoje polecenia, jest konsekwencją kontraktu miedzy wami, niczego więcej. Uważaj na sformułowania i myślenie o uczniu typu „mój uczeń" – uczeń nie jest twój, masz szansę go uczyć, być obecnym w jego życiu – to jest twoja decyzja, jego często nikt się nie pytał, czy chce z tobą pracować i się uczyć. Dlatego, to po twojej stronie jako nauczyciela leży kreacja relacji, modelowanie jej i tzw. pierwszy krok w ustaleniu reguł, obszarów wspólnych decyzji, budowanie relacji.
3) Masz prawo do wydawania poleceń. Niektórzy nieasertywni nauczyciele mają problem z zaakceptowaniem swojej roli jako zwierzchnika, osoby kierującej. Najtrudniejsze dla nich jest uznanie prawa do samodzielnych decyzji i prawa do wydawania poleceń uczniom oraz wzięcie za swoje decyzje odpowiedzialności. Czasem trudno im powiedzieć wyraźnie „potraktuj to, co mówię, jako polecenie do wykonania". To bardzo asertywne stwierdzenie.

Polecenia powinny się kończyć lub zaczynać słowem proszę – grzeczność nie powinna być w sprzeczności z komunikatem uzasadniającym:
NIE → "przygotujcie zadanie domowe" (tak NIE robimy).
TAK → "proszę przygotujcie zadanie domowe, pozwoli to wam na powtórzenie materiału" – niewiele trzeba, a brzmi inaczej – skuteczność, bycie grzecznym, szacunek i uzasadnienie należy łączyć z uszanowaniem potrzeby ucznia poznania sensu zadania.

Asertywna prośba:

1) Krótko wyjaśnij swoją sytuację
   (Masz ważną wizytę w przychodni, czekałeś na nią 3 miesiące. Aby tam być musisz poprosić kolegę o zastępstwo w pracy (…)
2) Zakończ wyjaśnienie własnej sytuacji pytaniem o gotowość lub decyzję
   (Czy zgodziłbyś się mnie zastąpić w piątek w pracy?)
3) W sytuacji niejasnych komunikatów ze strony rozmówcy („mącenie") zadaj pytanie klaryfikujące ewentualnie wróć do punktu 2
   - „wiesz mam już inne plany. No nie wiem jak to będzie" („mącenie"),
   - „czy dobrze zrozumiałem, że obawiasz się, że nie uda ci się przeorganizować dnia? (klaryfikacja mącenia),
   - „właśnie, nie wiem…" (dalsze mącenie),
   - „to, jaka jest twoja decyzja?" (pytanie o decyzję, powrót do punktu 2).
4) Doprowadź do konkretnego ustalenia. z rozmowy „wyjdź z decyzją"
   - „no nie wiem muszę porozmawiać z żoną",
   - „kiedy mogę liczyć na twoją odpowiedź?" (doprowadzanie do konkretnych ustaleń),
   - „może we wtorek" (konkretyzacja),
   - „czyli jesteśmy umówieni we wtorek" (weryfikacja kontraktu),
   - „tak" (potwierdzenie).

Asertywne WYRAŻANIE KRYTYKI i POCHWAŁ

Asertywna pochwała

U (ustosunkowanie pozytywne) **+ F** (fakty)
Oto kilka pozytywnych zwrotów:

- „ucieszyło mnie…"
- „imponuje mi…"
- „lubię w tobie…"
- „jest mi przyjemnie…"
- „jestem zachwycony…"
- „jestem pełen podziwu…"
- „jestem dumny…"
- „jestem zadowolony…".

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Warto wskazać też na umiejętności, dzięki którym został osiągnięty sukces”

- „gratuluję tak świetnej lekcji myślę, że to dzięki twojej umiejętności uważnego obserwowania uczniów.

Asertywna krytyka

F (fakty) + u (ustosunkowanie negatywne) + o (oczekiwania)

Oto kilka zwrotów negatywnego ustosunkowania się:

- „jestem zmartwiony…”
- „niepokoi mnie to…”
- „obawiam się…”
- „źle się czuję…”
- „czuję się rozżalony…”
- „jestem wściekły…”
- „czuję się zawiedziony…”
- „jestem zniecierpliwiony…”
- „denerwuje mnie to…”
- „nie odpowiada mi taka sytuacja…”
- „jest to dla mnie całkowicie nie do przyjęcia…”
- „jestem niezadowolony…”
- „nie zgadzam się, aby tak było dalej…”

- Przykład (uwaga zakończona asertywną prośbą):
  „Drugi raz odwołujesz spotkanie. Irytuje mnie to. Niepokoję się, że nie zdążymy w terminie omówić lekcji pokazowej. Chciałbym jak najszybciej się z tobą zobaczyć. Czy możesz dzisiaj przyjechać do pracy?”
- Przykład (uwaga zakończona asertywnym poleceniem):
  „Już tydzień czekam na zaległe prace. Jestem zła, że jeszcze nie zostały one oddane. Proszę, abyście je przynieśli do wtorku”.
- Przykład (uwaga zakończona pytaniem motywującym):
  „Masz niskie oceny ze wszystkich sprawdzianów w tym roku. Jestem tym zaskoczony i niezadowolony z twoich wyników. Co zamierzasz zrobić w tej sytuacji? (jakie widzisz rozwiązanie?, jakie masz propozycje?, jak możemy umówić się w tej sprawie?”).

*Zasada **JESTEM SŁONIEM***
w trudnej sytuacji, mamy zwyczaj przyspieszać, aby mieć ją z głowy; przyśpieszenie powoduje, że jakość naszego reagowania się pogarsza.
Zwolnij, wolniej oddychaj, mów, parafrazuj, dopytuj, nie uciekaj od kontaktu wzrokowego, bądź blisko fizycznie, nawet dotknij osoby, z którą rozmawiasz. Zanim odpowiesz na trudne pytanie daj sobie prawo do zastanowienia. Zwolnienie tempa zwiększa poczucie własnej mocy. Druga strona odbiera nas jako pewniejszych siebie.

Ja i moje wewnętrzne bariery w byciu asertywnym

Poszukiwanie znaczenia i zdobywanie mocy — negatywne schematy poznawcze
Zarówno poszukiwanie znaczenia, jak i zdobywanie mocy, związane są z odzyskiwaniem poczucia kontroli, analizą myśli, czy podejmowaniem działań zapobiegawczych.
Przekonania funkcjonują na innym poziomie niż odbieranie rzeczywistości. Używamy ich do kierowania postrzeganiem rzeczywistości i interpretowania jej, oraz do łączenia realnych zdarzeń z naszym systemem wartości lub przyjętymi kryteriami.
Wiele źródeł stresu wywodzi się z nieuświadomionych założeń, różnego rodzaju stwierdzeń na własny (i nie tylko) temat, które w sobie pielęgnujemy. Mogą to być

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

również negatywne założenia dotyczące naszej zdolności do radzenia sobie z problemami.

Dość często kierujemy się niewidocznymi dla nas wytycznymi dotyczącymi konkretnych osób, zdarzeń, ich wzajemnej interakcji. Dopóki pozostają nieświadome, różnego rodzaju schematy silnie zniekształcają nasz odbiór sytuacji i wpływają na ocenę (na poziomie wykonania i na poziomie odczuwanej satysfakcji) np. wspólnej pracy. Ludzie zazwyczaj przeceniają, nie tylko poziom własnej, świadomej kontroli nad sytuacją, ale również upraszczają relacje, chcąc je widzieć jako mechanizmy działające na zasadzie bodziec-reakcja. Możemy obserwować w codziennym życiu, że pomiędzy wydarzeniami (faktami), a naszą reakcją na nie – czyli naszym zachowaniem – leży jeszcze sfera powiązanych myśli i uczuć. To właśnie specyficzne myśli (szczególnie błyskawicznie i automatycznie przywoływane) wywołują różnorodne stany emocjonalne i w konsekwencji kształtują zachowania. To, jakiej myśli pozwolimy dominować będzie wpływać na przyjętą przez nas postawę emocjonalną, nastawienie, motywację do działania, postrzeganie sukcesu i porażki Praca z zakłóceniami zachowania. Znaczenia pomocnego w przeformułowaniu sytuacji stresowej jest podobne do generowania alternatywnych myśli automatycznych, również prawdziwych, ale zawierających mniej treści krytycznych. Łatwo można to sobie wyobrazić stawiając pytanie: „dlaczego mnie to spotyka?"

Techniki pomocne w przekształcaniu schematów poznawczych

- **Dyskusja z negatywnymi myślami**

Praca z negatywnymi myślami przebiega w kilku etapach:

1) Przywołujemy negatywną myśl, starając się o dokładne oddanie jej treści (np. nie dostałem awansu ponieważ jestem nieudacznikiem).
2) Oceniamy nasilenie dominujących w nas emocji, kiedy tak myślimy (np. poczucie krzywdy – 70%, złość 50%).

Dyskutujemy z myślą trzymając się faktów, a nie interpretując zdarzeń

3) Oceniamy na ile dana myśl jest prawdziwa (np. „omijały mnie też poprzednie awanse", „zawaliłem niezbędne szkolenia" itp.).
4) Oceniamy na ile dana myśl jest fałszywa (np. „brak awansu nie zaświadcza o całym moim życiu", „nie zorganizowałem sobie wystarczająco dobrze czasu", „inne rzeczy (...) wykonuję bardzo dobrze").
5) Szukamy myśli alternatywnej – również prawdziwej, ale mniej dla mnie krzywdzącej (np. „bardzo mi żal, że nie zostałem awansowany, faktycznie, zbyt mało zrealizowałem szkoleń, ale jestem kompetentnym nauczycielem i szybko się rozwijam, więc mogę zorientować się, co mam robić aby awansować w (...)".
6) Ponownie oceniamy nastrój – zazwyczaj jest on już bardziej stonowany (jeśli dyskusja była poprawna).
7) Staramy się w działanie wdrożyć myśl alternatywną, nie pierwotną.

Podobne dyskusje warto w początkowym etapie notować, później można przeprowadzać je w myślach, weryfikując słuszność naszych spostrzeżeń i myśli, obiektywizując je i przyjmując dystans emocjonalny.

- **Obserwacja monologu wewnętrznego**

Technika jest podobna do wyszukiwania negatywnych myśli, starając się wyodrębnić negatywne, hamujące nasze działanie myśli i zastąpić je myślami pozwalającymi na szersze działanie.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Mogą one dotyczyć:

zdania na własny temat:
- nie jestem tyle warty, aby się ze mną liczyć,
- nie potrafię wzbudzić zainteresowania wśród ludzi,
- moja praca jest mało wartościowa;

wygórowanych warunków:
- zrobię to, gdy sytuacja już będzie nie do wytrzymania,
- zareaguję, jeśli to się powtórzy,
- zaprotestowałbym, gdyby chodziło o coś ważnego;

katastrofizowania:
- i tak jej nie przekonam,
- będę czarną owcą w tym środowisku,
- jest już za późno na (...),
- jak zacznę mówić to wszyscy odkryją, co myślę naprawdę;

ograniczających norm i powinności:
- nie powinienem mieć wymagań,
- nie wolno się narzucać,
- nie powinienem odmawiać, gdy ktoś prosi,
- na zbyt wiele sobie pozwalam;

samokarania:
- zawsze muszę coś zepsuć,
- wycofałem się w połowie, nigdy nie doprowadzam nic do końca,
- jak mogłem się tak zachować,
- znów dałem sobie wejść na głowę.

Kluczem jest znalezienie bardziej pozytywnych myśli, które mogą stanowić punkt wyjścia do zmiany sytuacji, a nie pogrążać nas w poczuciu frustracji i bezradności. Praca z monologiem wewnętrznym jest istotną częścią treningu asertywności.

Przykładowo:
- mam prawo dbać o swoje interesy,
- są dziedziny, w których jestem kompetentny,
- jestem dla siebie autorytetem,
- moja praca jest wartościowa, nie pozwolę sobie tego odebrać,
- nie muszę nic ukrywać,
- mam prawo być zakłopotany, zmieniać zdanie itd.

Poczucie własnej wartości

MOJE MOCNE STRONY
Wypełnij tabelę:

OSIĄGNIĘCIA	UMIEJĘTNOŚCI	ZALETY OSOBISTE
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4

OSIĄGNIECIA – TWOJE sukcesy (od przedszkola do dzisiaj); znaczące i mniej znaczące;
UMIEJĘTNOŚCI – zdania, które je określają, zaczynają się od „potrafię…..”; umiejętności sam wskazujesz;
ZALETY OSOBISTE – TWOJE cechy, własności, zdolności, to co w sobie lubisz, cenisz, TWOJA płeć.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Literatura do samodzielnego studiowania:
- Goleman D. (1997). Inteligencja emocjonalna. Media Rodzina, Poznań;
- Necki Z. (1996). Komunikacja międzyludzka. Wyd. Profesjonalne Szkoły Biznesu, Kraków.
- Król-Fijewska M. (2007). Asertywność managera. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa
- Alberti M. Emmos R. (2010) Asertywność. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Starowicz K Starowicz S. (2008). Śmiało przez życie. Asertywność dla kobiet. Wyd. DIFIN, Warszawa.
- Fijewski P. (2005). Jak rozwinąć skrzydła. Wyd.WAB, Warszawa.
- Hartley M. (2005). Stres w pracy. Wyd. Jedność, Kielce.
- Sęk H. (2007). Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie. PWN, Warszawa.
- Heszen-Niejodek I., Ratajczak Z. (1996). Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Strona internetowa Fundacji Magnus.

4.3.4. Nauczyciel lider, czyli o roli lidera w grupie edukacyjnej

Nauczyciel lider? Tak, to nauczyciel może budować grupę, doceniać istotę współpracy, reagować na jej konflikty. Nie są to kompetencje dydaktyczne, lecz inne równie ważne – wychowawcze. Wychowywanie jest działaniem, które trzeba podejmować świadomie, a nie mimochodem przy okazji nauczania. Wychowywanie opiera się z jednej strony na wartościach, z drugiej na jasnych zasadach, metodach i wiedzy. Dlatego też talent do bycia wychowawcą warto w sobie odkrywać, rozwijać, wtedy to energia włożona w pracę z klasą wraca w postaci nie tylko wyników dydaktycznych, ale we współpracy, ciepłych relacjach, wzajemnej odpowiedzialności.

CECHY LIDERA

Budzi zaufanie
Jeśli lider chce być skuteczny, powinien budzić zaufanie. Zaufanie – to przeświadczenie, że druga strona nie będzie oszukiwać w słowach, decyzjach i czynach. Zaufanie, wymaga czasu i nagromadzenia doświadczeń. Zaufanie buduje się poprzez szczere otwarte działania, sprawiedliwe postępowanie, konsekwencję, przewidywalność zachowań, lojalność, kompetencje, uczciwość intencji. Zaufanie oznacza także przewidywalność. Nauczyciel nieobliczalny, zmienny powoduje, że uczniowie koncentrują się na jego nastrojach, a nie na pracy. Koncentrują się po to, aby się obronić.

Rozumie uczucia własne i innych
Uczucia to pierwszy wymiar przewodzenia; liderzy zawsze potrafili wywołać pozytywne przeżycia i nastawienie, zapał, entuzjazm, chęć walki, wysiłku. Ludzie, którzy wywołują negatywne uczucia, są określani jako toksyczni. Z taką osobą nie chcemy przebywać w jednym pomieszczeniu, a co dopiero od niej się uczyć. To na poziomie emocjonalnym budujemy porozumienie, poczucie kontaktu, relacji.

Działa z wizją końca (świadomość metacelu)
Jakiego końca? Końca życia. Nauczyciel lider wie, co odpowiedzieć na pytanie, co ważne jest w życiu dla ciebie? Jak chcesz przeżyć swój czas? To pozwala mu zdystansować się, nie popaść w pułapkę aktywności, wir pracy, wspinania się po drabinie tylko po to, aby po pewnym czasie zauważyć, że jest ona przystawiona do niewłaściwej ściany. Lider powinien być człowiekiem, który potrafi drabinę przystawić do właściwego muru tak, aby nie marnować życia własnego i swoich uczniów.

Potrafi wizualizować (głębokie rozumienie celu działania, zadania)
Wyraziste wyobrażenie celu działania, rozumienie jego sensu, treści – jeśli nie ma go nauczyciel, jak mogą go mieć uczniowie? Wizja celu pozwala na przekonanie wychowanków, poprowadzi ich do sukcesu. Jasna wizja uświadamia wartości, które nauczyciel realizuje.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Odwaga i odpowiedzialność, energia
Przywódców porównuje się do wojowników. Znani z takich porównań są Japończycy. Nazywają swoich przywódców samurajami organizacji. Nawiązując do Konfucjusza Sun Tzu chiński generał sprzed 2500 lat w swoim dziele sztuka wojny wymienił siedem kompetencji przywódcy:

1) samodyscyplina (życie zgodne z wyznawanymi zasadami);
2) wyznaczanie sobie właściwych celów (z punktu widzenia poddanych nie własnych);
3) spełnienie (potrzeb i wymagań innych);
4) odpowiedzialność (za rezultaty decyzji i działań);
5) wiedza (lepsze rozumienie, lepsze działanie);
6) postępowanie na miarę posiadanej pozycji (współdziałanie z innymi, uwzględnianie okoliczności);
7) przykład (postępowanie przywódcy uwiarygodnia to, co on mówi).

Wykorzystuje swoje mocne strony
Każdy brak kompetencji można nadrobić umiejętnym słuchaniem specjalisty; nauczyciel też ma słabe strony, jest omylny, nie zawsze w natłoku informacji celnie oceni sytuacje. Dla swojego dobra i uczniów warto słuchać, pytać, wyrabiać własne poglądy, to siła wychowawcy, wtedy łatwiej podejmować decyzje, mniej popełnia się błędów.

Jest konsekwentny w działaniu
Ta cecha lidera jest trudna do utrzymania w środowisku szkoły, wymaga troski i dbania o siebie. Nauczyciel to zawód wystawiony na ekspozycję społeczną, co oznacza, że podlega ocenie (w każdej chwili), pracuje zużywając swoją energię, i rzadko otrzymuje pozytywne informacje zwrotne (w przeciwieństwie do braw dla aktora). Konsekwencja wymaga „ładowania akumulatorów", wtedy wydatkowanie dużej energii, poświęcenie, wytrwałość, determinacja – są możliwe. Konsekwencja w działaniu w środowisku szkolnym, znaczy dbanie o siebie i innych, taki nauczyciel jest w stanie wspierać innych i być motywującym przykładem.

PRZYWÓDZTWO

Style przywództwa
Wymieniane są trzy główne style przywództwa, kryterium ich rozróżnienia to natężenie koncentracji na zadaniach lub ludziach. Najbardziej skoncentrowanym na zadaniach jest styl autokratyczny, na ludziach styl liberalny. Świadomość różnic między nimi jest wstępem do zrozumienia trzech stylów kierowania, które są niezbędne w zależności od sytuacji. Choć każdy lider ma tendencje do określonego zachowania, rozwój lidera powinien obejmować zdefiniowanie swojego obecnego wzorca i jego wzbogacenie o inne zachowania;

Styl autokratyczny charakteryzuje się skłonnością nauczyciela do:

- jednoosobowego podejmowania decyzji,
- używania nakazów i zakazów,
- brakiem chwalenia i pozytywnego motywowania,
- częstym stosowaniem kar,
- pozbawianiem uczniów przywilejów, nadmiernej kontroli,
- ograniczonym zaufaniem do podopiecznych, ich kompetencji i odpowiedzialności.

Skutki:
Plusy (+)

- umożliwia szybkie reagowanie,
- skuteczny w sytuacjach kryzysowych,
- skuteczny w sytuacjach szybkiej zmiany i rozwoju,
- skuteczny w warunkach pracy z uczniami/zawodnikami o niskim morale i kwalifikacjach;

Minusy (–)

- utrudnia ustrzeżenia się błędów,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

– nie sprzyja rozwojowi uczniów, którzy nie biorąc udziału w decyzjach nie nabywają kompetencji do ich podejmowania,
– zniechęca uczniów do wykazywania inicjatywy i pomysłowości,
– pozwala także łatwiej uniknąć wychowankom odpowiedzialności.

Styl demokratyczny charakteryzuje się skłonnością kierownika do:
– konsultowania zadań i decyzji z uczniami,
– częstego wspólnego z uczniami podejmowania decyzji,
– tworzenia warunków uczniom do samorządności,
– chętnie stosuje pozytywne motywowanie – nagradzanie,
– unika stosowania kar,
– ma zaufanie do uczniów;

Plusy (+)
– rozwój komunikacji między uczniami,
– budowanie u uczniów odpowiedzialności za efekty uczenia się,
– zaangażowanie uczniów w pracę;

Minusy (–)
– proces decyzyjny wymaga dużo czasu,
– porozumienia niewiążące i ulotne,
– brak ustaleń,
– długi proces podejmowania decyzji,
– „zgniłe kompromisy", które nikogo nie zadawalają.

Styl liberalny (partnerski) charakteryzuje się skłonnością nauczyciela do:
– inicjowania kreatywności uczniów,
– delegowania zadań,
– budowania współpracy w zespole,
– częstego chwalenia i podkreślanie sukcesów,
– unikanie krytyki;

Plusy (+)
– lojalność,
– elastyczny, zadaniowy zespół,
– duża motywacja w klasie,
– duża odpowiedzialność,
– podejmowanie zadań;

Minusy (–)
– tolerowanie słabych osiągnięć,
– słabe osiągnięcia tolerowane przez nauczyciela powodują spadek motywacji/morale,
– niskie tempo rozwoju wiedzy i umiejętności,
– uczeń czuje się pozostawiony samemu sobie,
– brak wsparcia od nauczyciela w sytuacjach trudnych.

Przywództwo sytuacyjne – elastyczne dostosowanie stylu kierowania do sytuacji

Sytuacja	Orientacja na zadania	Orientacja na uczniów
Kontuzja na lekcji	Na ogół silna	Słaba
Duże możliwości uczniów – duża wiedza, inteligencja i umiejętności, ale o mniejszej motywacji	Bardzo silna	Umiarkowana lub dość słaba
Wysoce kompetentni uczniowie, o dużej potrzebie sukcesu i silnej motywacji	Umiarkowana	Bardzo silna
Niskie kompetencje uczniów, niskie morale w klasie	Silna	Umiarkowana lub niewielka

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

POTRZEBY GRUPY

Kierowanie i przywództwo są wpisane w rolę nauczyciela. Można przywołać tutaj koncepcję Johna Adaira, który podkreśla, że każdy z przywódców musi uwzględniać trzy główne potrzeby (J. Adair, Rozwijanie umiejętności przywódczych, Kraków 2007).

Wykonanie zadania
W przypadku grup, jakimi są zespoły uczniowskie, oczywistą potrzebą jest podejmowanie współpracy w procesie uczenia się. Grupy tworzymy dlatego, że samodzielnie nie jesteśmy w stanie zrealizować zadania. Na przykład jedna osoba nie jest w stanie grać w piłkę nożną lub wykonać ćwiczenia dwójkowego. Grupa zanim osiągnie cel może przeżywać kryzysy, o czym poniżej. Jej zachowanie w sytuacjach trudnych ujawnia jej prawdziwy charakter. Kryzysy w grupie różnie się kończą, są wybierane „kozły ofiarne" oskarżani za niepowodzenia, ujawniają się nowi liderzy.

Utrzymanie zespołu
Potrzeba utrzymania jedności w grupie. Ta potrzeba nie jest jawnie wyrażana, wiele mechanizmów jednak zmierza do jej zaspokojenia, „kozioł ofiarny", kodeksy etyczne, rytuały, żargon, standardy. Osoby, które przeciwstawiają się wspólnym zasadom, mogą spodziewać się różnych reakcji grupy. Od pobłażliwego tolerowania, po otwartą wrogość. Potrzeba utrzymania zespołu, przejawia się także w spójności celów. Czasami trudno z tym pogodzić potrzeby indywidualne wychowanków.

Potrzeby indywidualne
Jednostki mają wiele potrzeb od fizycznych, społecznych, po zawodowe, które mogą zaspakajać dzięki przynależności do grupy. Od zawsze czynnikiem jednoczącym ludzi w grupy były potrzeby fizyczne. Prehistoryczni myśliwi wspólnie zabijali mamuta, aby każdy z nich mógł wrócić do swojego domu z kawałkiem mięsa z połacią skóry. Dzisiaj środkiem do zaspokojenia potrzeb są pieniądze, potrzeba zostaje jednak ta sama.
To właśnie zaspokojenie potrzeb sprawia, że w jednym gronie pedagogicznym nauczyciel czuje się dobrze, czyli czuje się jego częścią, czuje się doceniany, widzi swój rozwój, jest dumny z przynależności do tej grupy społecznej. Ludzie potrzebują się wzajemnie nie tylko po to, żeby przeżyć, lecz również by rozwijać swoją osobowość – jest to szczególnie ważne i widoczne w edukacji. Ludzie, którzy mają więcej potrzeb ze szczytu piramidy Maslowa, wymagają innego zarządzania niż osoby, które kierują się głownie potrzebami z podstaw tej piramidy.

Współzależność potrzeb
Omówione trzy grupy potrzeb nie należy rozpatrywać oddzielnie, każda z nich wywiera wpływ pozytywny lub negatywny na dwie pozostałe. Można je zatem przedstawić jako trzy nakładające się koła. Jeśli pomalujemy koło „wykonanie zadania", zakryte zostaną także części dwóch pozostałych kół. Niepowodzenie w realizacji zadania wpływa negatywnie na

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

utrzymanie zespołu i zaspokojenie potrzeb indywidualnych. Podobnie będzie w sytuacji, gdy w grupie będą nieudane relacje, brak współpracy, zawiść, będzie to negatywnie wpływało na osiąganie celów i zadań zespołu.

Zależność ta działa także w drugą stronę, gdy grupa zrealizuje zadanie, osiągnie cel staje się bardziej spójna, a zadowolenie jednostek z przynależności do zespołu rośnie. Każdy członek zespołu ma swoją funkcję, której wypełnianie pozwala na zaspokojenie tych trzech typów potrzeb.

LIDER

– to nauczyciel posiadający cechy (osobowość, charakter) oraz fachową wiedzę ze swej dziedziny, które pozwalają tak pokierować grupą, aby efektywnie realizowała swoje zadania, stanowiła spójny zespół i zaspakajała indywidualne potrzeby swoich członków. Lider nie działa w izolacji, lecz dzieli swoje funkcje z klasą. To wprawdzie on odpowiada za prace grupy, ale wszyscy jej członkowie powinni również czuć się odpowiedzialni za realizację celów zdefiniowanych w każdym z trzech okręgów.

Najważniejsze kompetencje lidera

A) Podejmowanie decyzji

Proces decyzyjny i związane z nim kompetencje (N. Thomas, Tworzenie zespołów i motywacja wg. Johana Adaira, Kraków 2009)

Etap I	• określenie i sformułowanie problemu • potrzebne kompetencje: merytoryczne, analityczne, umiejętności syntezy
Etap II	• określenie kryteriów decyzyjnych, oznaczenie ich wag • potrzebne kompetencje: merytoryczne, analityczne, ewaluacyjne
Etap III	• opracowanie wiązki rozwiązań (wariantów) • potrzeby kompetencyjne: merytoryczne, koncepcyjne, prognostyczne
Etap IV	• ocena wariantów (przydatności, ryzyka, efektywności) i wybór najlepszego • potrzebne kompetencje: merytoryczne, analityczne, optymalizacyjne
Etap V	• wdrożenie decyzji i jej monitorowanie; ocena skutków i modyfikacje • potrzebne kompetencje: sprawcze (decyzyjne), w zakresie monitoringu

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Decyzyjność nie jest kompetencją zastrzeżoną tylko dla nauczyciela. Ludźmi zdolnymi do samodzielnego podejmowania decyzji muszą być także uczniowie. Większość decyzji podejmują oni, choć nie dotyczy to decyzji strategicznych. Aby być zdolnym do podejmowania decyzji trzeba posiadać odpowiednie cechy (T. Oleksyn, Zarządzanie kompetencjami, Kraków 2006).

B) Rozwiązywanie konfliktów (w tym przypadku proponujemy metodę Gordona)
Główne etapy rozwiązywania konfliktu:

KROK PIERWSZY ROZPOZNANIE I NAZWANIE KONFLIKTU	1) Podzielcie się nawzajem swoim widzeniem sytuacji. Niech każda ze stron zaprezentuje swój punkt widzenia. 2) Uczucia i potrzeby wyrażajcie z użyciem komunikatu „JA”. 3) Powstrzymajcie się od komunikatów, które mogą upokarzać lub obniżać wartość drugiej osoby. 4) Porównajcie swoje sposoby widzenia – odnajdźcie to, co wspólne oraz to, co różne. 5) Złóżcie deklarację woli poszukiwania obustronnie zadawalającego rozwiązania, które pozwoli zaspokoić wszystkie potrzeby
KROK DRUGI POSZUKIWANIE MOŻLIWYCH ROZWIĄZAŃ	1) Pracując wspólnie stwórzcie możliwie dużo rozwiązań. 2) Odłóżcie na bok ocenę rozwiązań – na tym etapie wszystkie propozycje są „do przyjęcia”. 3) Pracujcie nad alternatywnymi rozwiązaniami, aż do wyczerpania pomysłów
KROK TRZECI OCENA ROZWIĄZAŃ	Dokonajcie oceny wypracowanych rozwiązań. Punktem odniesienia w ocenie niech będą wasze odczucia i potrzeby.
KROK CZWARTY WYBÓR NAJLEPSZEGO ROZWIĄZANIA	1) Rozwiązanie, które ma szanse na skuteczne wprowadzenie w życie spełnia zasadę „wygrany-wygrany”. 2) Sprawdźcie, czy jest obustronna zgada na wybrane rozwiązanie. 3) Jeśli na rozwiązanie składa się więcej ustaleń – warto spisać je w formie kilku czytelnych punktów. 4) Upewnijcie się, na ile podjęte ustalenia zostały zrozumiane przez obie strony
KROK PIĄTY WYKONANIE PRZYJĘTYCH DECYZJI	1) Ustalcie szczegóły dotyczące realizacji wybranego rozwiązania – „kto?”; „co?”; „kiedy?” 2) Wprowadźcie rozwiązanie w życie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

KROK SZÓSTY
PÓŹNIEJSZA
OCENA

1) Skuteczność przyjętego rozwiązania można w pełni ocenić dopiero z czasem. Dlatego warto monitorować na bieżąco realizację oraz adekwatność przyjętych ustaleń
2) Niektóre z ustaleń mogą okazać się z różnych względów za trudne w realizacji. Weryfikujcie je w sposób elastyczny dostosowując do potrzeb i realiów

C) Tworzenie zespołu zadaniowego (N. Thomas, Tworzenie zespołów i motywacja wg. Johana Adaira, Kraków 2009)

planowanie	• poszukiwanie informacji • definiowanie zadania i celu • tworzenie scenariusza osiągnięcia wyniku
inicjowanie	• jasne przedstawienie zespołowi celów i planu działania • wyjaśnienie powodów realizacji działania • przydzielenie zadań • określenie standardów grupy
kontrolowanie	• utrzymanie standardów grupy • kontrolowanie czasu i postępów • pilnowanie, aby działanie zespołu zbliżało do celu
wspieranie	• wyrażanie uznania dla wkładu poszczególnych osób • wyjaśnianie nieporozumień i konfliktów • rozładowywanie napięć - udrażnianie komunikacji
informowanie	• uściślanie zadania • przekazywanie nowych informacji • zbieranie uwag, słuchanie grupy, omawianie pomysłów
ocenianie	• sprawdzanie wykonalności propozycji • testowanie konsekwencji nowych pomysłów • ocena pracy zespołu • pozwalanie grupie na samoocenę

Powyższe funkcje pozwalają na:
- stworzenie zespołu,
- rozwój jednostek,
- wykonanie zadania.

Dynamika rozwoju grupy
Obejmuje wiedzę z obszaru psychologii grupy, która pozwala przygotować się nauczycielowi do sytuacji, które w grupie zachodziły, zachodzą i zajść muszą.

Grupa społeczna – grupa, w której dwie lub więcej osób współdziała ze sobą, oraz wzajemnie zależy od siebie w tym sensie, że w zaspokajaniu potrzeb i osiąganiu celów muszą na sobie polegać.

Synergia – jest magicznym równaniem matematycznym, w którym 1+1=3, a nawet więcej (S. R. Covey); synergia to działanie różnych czynników, powodujące, że efekt końcowy jest wyższy niż prosta suma efektów działania osobnego.

Siła synergii grupy wyrasta z:
- różnorodności – im więcej różnorodnych osobowości, doświadczeń, wiedzy tym lepiej;
- otwartości na wymianę i uczenie się;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

- wzajemnego uzupełniania się – ty masz coś czego nie mam ja; razem mamy wszystko!
- sprawnej komunikacji, która pozwala na wymianę informacji niezbędnej do osiągnięcia celu;
- współautorstwa, choć jeden strzela do bramki, każdy chce mieć swój udział;
- rezonowaniu pomysłów, wychwytywaniu pomysłów innych, które mogą stać się zaczynem dalszych działań.

Grupę opisujemy przez:

- fazy rozwoju grupy i towarzyszących im kryzysów;
- struktury grupy – układu liderskiego i ról grupowych;
- norm – formalnych i nieformalnych;
- tempa rozwoju oraz nastawienia do zmian;
- jakości komunikowania się;
- celów stawianych sobie przez uczestników i stojących przed grupą;
- ogólnego klimatu panującego w grupie w poszczególnych etapach pracy (np. łatwość wyrażania określonych uczuć, dominujących wartości i oczekiwań, poziomu energii w działaniu.

Zadania lidera w kolejnych etapach pracy

Fazy rozwoju grupy

1) Faza nawiązywania kontaktu
   - ustalenie jasnego kontraktu i kultury grupy,
   - rozpoznanie relacji interpersonalnych,
   - budowanie spójności.
2) Faza różnicowania (konfrontacji)
   - adekwatne rozpoznanie źródeł pojawiającego się konfliktu,
   - określenie indywidualnych celów członków grupy,
   - radzenie sobie z kwestionowaniem kompetencji,
   - koncentracja na utrzymaniu norm grupowych.
3) Faza współpracy w grupie
   - realizacja celów członków grupy vs realizacja celów grupy.
4) Faza kończenia pracy
   - konfrontacja początkowych oczekiwań z osiągnięciami,
   - podsumowanie pracy.

Obszary i przyczyny konfliktów w poszczególnych fazach oraz przykładowe konsekwencje

1) Nawiązanie kontaktu
   - brak poczucia bezpieczeństwa (np. brak zaangażowania w pracę),
   - chęć uzyskania aprobaty (bierność, brak akceptacji na poziomie niejawnym, „podskórnym” – zarówno dla prowadzącego jak i dla uczestników),
   - ocena atrakcyjności grupy (niska ocena – m.in. absencja na zajęciach, brak odpowiedzialności za efekty pracy).
2) Różnicowanie
   - konflikty między uczestnikami (np. lęk przed otwartym wyrażaniem niezadowolenia, siła ról grupowych),
   - podważanie kompetencji prowadzącego (np. trudność w przyjmowaniu krytyki, trudność w rozróżnieniu konfliktu merytorycznego od psychologicznego).
3) Współpraca
   - niedostateczne realizowanie celów indywidualnych (np. poczucie zaniżania oceny umiejętności, bycia „wykorzystywanym” przez grupę).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

4) Kończenie pracy
   - brak satysfakcji (np. niska ocena nauczyciela i własnej pracy).

Zakłócenia pracy grupy

a) Zakłócenia importowane
   – sytuacje zewnętrzne np. trudności w domu, kłopoty zdrowotne,
b) Zakłócenia asocjacyjne
   – reakcja łańcuchowa, duże napięcie np. zły humor kolegi, agresja,
c) Zakłócenia komunikacji
   – różne bariery komunikacyjne prowadzącego i uczestników (nieśmiałość),
d) Zakłócenia, jako skutek cenzury (tabu)
   – np. strach przed oceną, rywalizacja z kolegami,
e) Ukryte motywy
   – np. należę do tej grupy/zespołu, bo boję się, że gdzie indziej mnie nie zechcą,
f) Zakłócenia związane z konkurencją
   – np. negatywne porównania, „nierówne" zdolności osób w zespole,
g) Zakłócenia sytuacyjne
   – np. ekscytujące wiadomości, urodziny kolegi.

Dwa modele radzenia sobie z sytuacjami trudnymi – ważnym elementem pracy z grupą dla nauczyciela jest umiejętność rozwiązywania konfliktów i sytuacji trudnych

Klasyczny (autorytarny) model radzenia sobie z kryzysem	Model zintegrowany radzenia sobie z kryzysem
1) Prowadzący musi mieć pełną kontrolę. 2) Najważniejszy jest temat zajęć. 3) Prowadzący powinien stłumić emocje i konflikty tak, aby wszyscy mogli się skupić i kontynuować naukę. 4) Ponieważ stłumienie zakłóca proces nauki prowadzący powinien wzmocnić kontrolę.	1) Emocje i konflikty towarzyszą wszystkim procesom uczenia się. 2) Zakłócenia można omawiać, co zmniejsza napięcie i powoduje mniej zakłóceń. 3) Możliwość współdecydowania zwiększa motywację. 4) Prowadzący ogranicza liczbę interwencji z pozycji władzy. 5) Tworzy się mniej sytuacji konfliktowych.

Techniki wspierające prowadzącego:

„...najlepszą polityką wojny jest
zachowanie bez szwanku stanu swojego i wroga;
niszczenie jest przeciwne tej zasadzie."

Sun Tzu

1) Prewencja – zapobiega 95% konfliktów,
2) Ustalenie zasad,
3) Przestrzeganie granic,
4) Konsekwencja, stopniowanie reakcji, (łagodna perswazja > kategoryczna niezgoda, niezauważalne interwencje),
5) Uzyskiwanie uwagi,
6) Ujawnianie oczekiwań,
7) Dbanie o poczucie autonomii i wpływu na sytuację.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Współczesnym ideałem lidera jest przywódca samokierującej się grupy. Jego zadania to: inspirowanie, motywowanie, naprowadzanie, ułatwianie, pomoc w znalezieniu własnej drogi, koordynowanie. Dla wielu osób ten styl jest nieatrakcyjny, bowiem może się na końcu okazać, że nasz uczeń jest równie zdolny jak ja, albo i ….zdolniejszy. W starożytnej Grecji mistrza oceniano po uczniu, jeśli go przewyższył, to oznaczało, że nauczyciel był doskonały. Czy ten model jest do uniesienia w polskiej szkole – nie wiemy, ale w poszczególnych klasach, przez poszczególnych nauczycieli może być realizowany.

W Polsce, kultura zarządzania szkołą i procesem nauczania często mocno jest osadzona w feudalizmie, nauczyciel, dyrektor zachowuje się jak „pan feudalny", paternalistycznie, opiekuńczo utrzymuje uczniów w zależności od siebie. Uczeń, który ma niewielką potrzebę sukcesu i rozwoju, taki układ zniesie, może sobie nawet go chwalić, ale ci najzdolniejsi, ambitni, będą szukali przestrzeni sprawdzenia się. Będziesz ich wspierać? Twoje umiejętności – świadomość jakim liderem jesteś – mają tutaj kluczowe znaczenie.

Literatura do samodzielnego studiowania:

- Adair J. (2008) Od bossa do lidera. Wyd. Wolters Kluwer, Kraków.
- Oleksyn T. (2006) Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka. Wyd. Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Thomas N. (2009) Tworzenie zespołów i motywacja według Johna Adaira. Wyd. Wolters Kluwer, Kraków.
- Gordon T. (2000) Wychowanie bez porażek szefów, liderów, przywódców. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Femiak J. (2013) Pracownik, wrażliwość i komunikacja, czyli o roli relacji w organizacji (Personel Plus Grudzień - Rynek Konferencji i Szkoleń Zima 2013).
- Femiak J. (2014) Talenty w szkole językowej. Personel Plus 11 (84).
- Femiak J. (1999) Trening Domowy Video. Nowa metoda, nowe możliwości, „Kultura Fizyczna", nr.7-8.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

PIŚMIENNICTWO

1. Adair J. (2008) Od bossa do lidera. Wyd. Wolters Kluwer, Kraków.
2. Alberti M. Emmos R. (2010) Asertywność. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
3. Argyle M. (1999). Psychologia stosunków międzyludzkich. PWN, Warszawa.
4. Argyle M. (2002). Umiejętności społeczne. W: (red) N. J. Mackintosh, A. M. Colman, Zdolności a procesy uczenia się. Wyd. Zysk i S-ka. Poznań, s. 107–142.
5. Bachmann, C., Barzel, A., Roschlaub, S., Ehrhardt, M., Scherer, M. (2013) Can a brief two-hour interdisciplinary communication skills training be successful in undergraduate medical education? Patient Education and Counseling. 93: 298–305.
6. Bauman Z. (1995) Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności. Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
7. Becker R. E., Heimberg, R. G. (1988). Assessment of social skills. W: (red.) A. S. Bellack, H. Hersen (red.), Behavioral assessment: a practical handbook, New York: Pergamon Press. wyd. 3, s. 365–395.
8. Borecka-Biernat D. (1997). Poziom samooceny a zachowania agresywne w trudnej sytuacji społecznej interakcji. Psychologia Wychowawcza, 40, s. 233–241.
9. Borecka-Biernat D. (2004). Uwarunkowania emocjonalno-obronnej strategii radzenia sobie młodzieży w trudnej sytuacji społecznej w aspekcie czynników społeczno-rodzinnych. Chowanna, 2, s. 130–144.
10. Brackett M. A., Salovey P. (2008) Pomiar inteligencji emocjonalnej sklą Mayer Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. W: (red.) M. Śmieja, J. Orzechowski Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje. PWN, Warszawa.
11. Brookfield S. (2008) Adult Cognition as a Dimension of Lifelong Learning. W: www.Open.ac.uk/lifelong-learning/papers/index.html
12. Burakowski K. (2008) Kompetencje komunikacyjne współczesnego nauczyciela. W: (red.) K. Żegnałek. Kompetencje współczesnego nauczyciela, Wyd. WSP TWP, Warszawa.
13. Corey M. S., Corey, G. (2002) Grupy. Metody grupowej pomocy psychologicznej. Wyd. Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa.
14. Covey S. R. (2004) Zasady skutecznego przywództwa. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
15. Czarnocka M. (2003) Podmiot poznania a nauka. Wyd. Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Warszawa.
16. Czechowski M., Żukowska Z. (2010) Kompetencje nauczycieli wychowania fizycznego do realizacji edukacji zdrowotnej. Roczniki PZH nr 4.
17. Damasio A. R. (2000) Tajemnica świadomości. Jak ciało i emocje współtworzą świadomość. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
18. Dąbrowska A., Derbich J. (1995) Warsztaty jedną z form kształcenia umiejętności pedagogicznych przyszłych nauczycieli. Toruńskie Studia Dydaktyczne. Wyd. Uniwersytet Mikołaja Kopernika i Wyższa Szkoła Oficerska im. Gen. Józefa Bema, Toruń.
19. Derbich J., Nowocień J. (1995) Warsztaty pedagogiczne dla nauczycieli inspiracją edukacji zdrowotnej. W: (red.) K. Baranowicz Pedagogika alternatywna. Dylematy praktyki. IMPULS, Łódź-Kraków.
20. Doliński D. (2000a) Mechanizmy wzbudzania emocji. W: (red.) J. Strelau Psychologia. Podręcznik akademicki. T.2, str. 319-349 . Wyd. GWP, Gdańsk.
21. Doliński D. (2000b) Ekspresja emocji. Emocje podstawowe i wtórne. W: (red.) J. Strelau Psychologia. Podręcznik akademicki. T.2, str. 351-368. Wyd. GWP, Gdańsk.
22. Drwięga M. (2002) Ciało człowieka. Studium z antropologii filozoficznej. Wyd. Księgarnia Akademicka, Kraków.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

23. Elias M. J., Tobias S. E., Friedlander B. S. (1998) Dziecko emocjonalnie inteligentne. Moderski i S-ka, Poznań.
24. Feindler E. L., Starr K. E. (2003) Od wściekłości do panowania nad sobą. Konstruktywne podejście do agresji. W: Stop przemocy w szkole i na ulicy. II Międzynarodowa Konferencja TZA-ART. Praktyczny trening niwelowania agresji i kształtowania umiejętności społecznych. Materiały konferencyjne. Wyd. KARAN, Warszawa, str. 35-40.
25. Femiak J. (1999) Trening Domowy Video. Nowa metoda, nowe możliwości, „Kultura Fizyczna", nr.7-8.
26. Femiak J. (2013) Pracownik, wrażliwość i komunikacja, czyli o roli relacji w organizacji (Personel Plus Grudzień - Rynek Konferencji i Szkoleń).
27. Femiak J. (2014) Talenty w szkole językowej. Personel Plus 11 (84).
28. Femiak J. (2010) Ciało, wrażliwość, komunikacja – czyli o źródłach kompetencji interpersonalnych. W: (red.) J. Nowocień, Społeczno – edukacyjne oblicza współczesnego sportu i olimpizmu. Wyd. AWF Warszawa, s. 315-324.
29. Femiak J. (2011) o treningu interpersonalnym, jako metodzie kształtującej kompetencje komunikacyjne nauczycieli wychowania fizycznego w świetle rozwoju kultury masowej, zmian społecznych i teorii edukacji dorosłych. W: (red.) Z. Dziubiński, M. Lenartowicz, Kultura fizyczna kultura masowa. Wyd. SALOS RP i AWF Warszawa.
30. Femiak J. (2012) Cielesność w teorii wychowania fizycznego. Od materializmu do holizmu, Wyd. AWF Warszawa.
31. Femiak J., Czechowski M., Kuk A. (2013) Znaczenie metod aktywnych dla rozwoju świadomości człowieka. Rola uczuć, ciała i pamięci. W: (red.) J. Nowocień, K. Zuchora, Sport w kulturze zdrowia, czasu wolnego i edukacji olimpijskiej. Wyd. AWF Warszawa.
32. Femiak J., Femiak T., (2007) Czy Sokrates nauczałby przez Internet?, Toruńsko-Płockie Studia Dydaktyczne, tom 20/2007, s. 181-187.
33. Femiak J., Mosz J. (2008) Doświadczenie turystyczne, jako forma doświadczenia wewnętrznego – rozważania o koncepcji podmiotu poznania w nauce. W: (red.) Z. Dziubiński, Humanistyczne aspekty sportu i turystyki. Wyd. SALOS RP, Warszawa, s. 99-104.
34. Fijewski P. (2005). Jak rozwinąć skrzydła. Wyd.WAB, Warszawa.
35. Frijda N. (1998) Prawa emocji. Nowiny Psychologiczne. 2 (61), str. 24-49.
36. Goldstein A. P., McGinnis E. (2001) Skillstreaming. Kształtowanie młodego człowieka. Nowe strategie i perspektywy nauczania umiejętności prospołecznych. Część 2. Wyd. KARAN, Warszawa.
37. Goleman D. (1999) Inteligencja emocjonalna w praktyce. Poznań. Media Rodzina. Poznań.
38. Goleman D. (1997). Inteligencja emocjonalna. Media Rodzina, Poznań.
39. Gordon T. (2000) Wychowanie bez porażek szefów, liderów, przywódców. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
40. Greenspan S. (1981). Defining childhood social competence: a proposed working model. W: (red.) B. K. Keogh, Advances in special education (t. 3, s. 1–39). Greenwich.
41. Griffin C. (2008) Lifelong Learning: Policy, Strategy and Culture w: www. Open.ac.uk/lifelong-learning/papers/index.html.
42. Grzesiak J. (2008) Autoewaluacja wyznacznikiem kompetencji pedagogicznych współczesnego nauczyciela. W: (red.) K. Żegnałek, Kompetencje współczesnego nauczyciela, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa, s.39-51.
43. Hartley M. (2005). Stres w pracy. Wyd. Jedność, Kielce.
44. Harwas-Napieała B., Trempała J. (2002) Psychologia rozwoju człowieka. T. 2. PWN, Warszawa.
45. Hen, M., & Goroshit, M. (2011). Emotional Competencies in the Education of Mental Health Professionals, Social Work Education. vol. 30, no. 7: 811-829.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

46. Heszen-Niejodek I., Ratajczak Z. (1996). Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
47. Jachimska M. (1994): Grupa bawi się i pracuje. Oficyna Wydawnicza UNUS, Wałbrzych.
48. Jedliński K. (2008) Trening interpersonalny. Wydawnictwo W.A.B, Warszawa.
49. Kargul J. (2002) Andragodzy o przymusie i wolności w edukacji. W: (red.) E. Malewska, B. Śliwerski, Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, s.197-205.
50. Koć-Seniuch G. (2008) Kompetencja komunikacyjna nauczyciela w kontekście oczekiwań pracodawców. W: (red.) K. Żegnałek, Kompetencje współczesnego nauczyciela. Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa, s.199-207.
51. Król-Fijewska M. (2007). Asertywność managera. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa
52. Kuk A., Czechowski M., Femiak J. (2015) Kompetencje społeczne i inteligencja emocjonalna przyszłych nauczycieli uczestniczących w autorskich warsztatach psychologicznych, w druku.
53. Kwaśnica R. (1990) Ukryte założenia trzech krytyk. Przyczynek do samowiedzy pedagogii przejścia i pogranicza, W: (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, Ku pedagogii pogranicza. Wyd. Uniwersytet Mikołaja Kopernika i Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych. Toruń, s. 118 – 157.
54. Kwiatkowska H. (1997) Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki. Wyd. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
55. Lakoff G., Johnson M. (1988) Metafory w naszym życiu, Aletheia, Warszawa.
56. Lakoff G., Johnson M. (1999) Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought, Basic Books, New York.
57. Löbbecke P. (1995) Warsztaty przyszłości – alternatywna metoda kształcenia i coś więcej. W: (red.) K. Baranowicz, Pedagogika alternatywna. Dylematy praktyki. IMPULS, Łódź-Kraków.
58. Lutomski G. (red.) (1994) Uczyć inaczej. Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań.
59. Łyczewska E., Rosik B. P. (2003) Trening Zastępowani Agresji jako metoda profilaktyki agresji i przemocy. W: Stop przemocy w szkole i na ulicy. II Międzynarodowa Konferencja TZA-ART. Praktyczny trening niwelowania agresji i kształtowania umiejętności społecznych. Materiały konferencyjne. str. 76-86. Wyd. KARAN, Warszawa.
60. Malewski M. (2002) Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki W: (red.) E. Malewska, B. Śliwerski, Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków s. 205- 229.
61. Malewska E., Półturzycki J., Wesołowska A. (2002) Sprawozdanie z obrad sekcji II – Edukacja dorosłych w erze globalizmu. W: (red.) E. Malewska, B. Świderski, Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Impuls, Kraków, s. 193-196.
62. Martowska K. (2012) Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych. Wyd. Liberi Libri, Warszawa.
63. Maruszewski T. (2008) Inteligencja emocjonalna – między sprawnością a mądrością. W: (red.) M. Śmieja, J. Orzechowski, Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje. PWN, Warszawa s. 62-81.
64. Matczak A. (1997) Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. „Studia z Psychologii" nr 8, s. 11.
65. Matczak A. (2001) Temperament a kompetencje społeczne. W: (red.) W. Ciarkowska, A. Matczak, Różnice indywidualne: wybrane badania inspirowane Regulacyjną Teorią

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

Temperamentu Profesora Jana Strelaua. Wyd. Interdyscyplinarne Centrum Genetyki Zachowania, Warszawa.
66. Matczak A. (2008). Do czego może być potrzebne pojęcie inteligencji emocjonalnej? W: (red.) M. Śmieja, J. Orzechowski, Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje. PWN, Warszawa.
67. Matczak, A. (2011). Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik (wyd. 2 uzupełnione). Pracownia Testów Psychologicznych PTP. Warszawa.
68. Matlakiewicz A. (2003) Edukacja dorosłych w Wielkiej Brytanii. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
69. Mayer J. D., Cobb C. D. (2000) Educational policy on emotional intelligence: does it make sense? Education Psychology Review, 12, 163 – 183.
70. Mayer J. D., Salovey P. (1999). Czym jest inteligencja emocjonalna? W: (red.) P. Salovey, D. Sluyter, Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna (s. 23–74). Dom Wydawniczy Rebis. Poznań.
71. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. (2004). a further consideration of the issues of emotional intelligence. Psychological Inquiry, 15, 249–255.
72. Mayer, J.D., Salovey P. (1997) What is emotional intelligence? W: (red.) P. Salovey, D. J. Sluter Emotional development and emotional intelligence. New York. Basic Books, str. 3-31.
73. McGinnis E., Goldstein A.P. (2001) Skillstreaming. Kształtowanie umiejętności ucznia. Nowe strategie i perspektywy nauczania umiejętności prospołecznych. Część 1. Wyd. KARAN, Warszawa.
74. Melosik Z. (2002) Młodzież w kulturze w kulturze współczesnej. Paradoksy pop – tożsamości. W: (red.) E. Malewska, B. Śliwerski, Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2002, s. 55- 83
75. Meloski Z., Szkudlarek T. (1998) Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
76. Migasiński J. (1995) Merleau-Ponty. Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa.
77. Migasiński J. (2001) Fenomenologia Merleau-Ponty'ego. W: Fenomenologia percepcji, Merleau-Ponty M., Fundacja Aletheia, Warszawa, ss. 479-486
78. Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., Roy, E. (2007) Psychometric properities of the trait emotional intelligence questionnaire: Factor structure, reliability, construct, and incremental validity in a French-speaking population. Journal of Personality Assessment, 88:338-353.
79. Mikołajczak, M., Luminet, O., Menil, C. (2006) Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexitymia and optymism. Psicothema, 18: 79-88.
80. Motycka A. (2010) Człowiek wewnętrzny a episteme. Zbiór rozpraw i szkiców o nauce. Eneteia, Warszawa.
81. Necki Z. (1996) Komunikacja międzyludzka. Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu. Kraków.
82. Nowacki T. (2008) Kwalifikacje i autokreacja nauczycieli. W: (red.) K. Żegnałek, Kompetencje współczesnego nauczyciela. Wyd. WSP TWP, Warszawa, s.11-25.
83. Nowocień J. (2008) Kompetencje komunikacyjne polskich i niemieckich instruktorów rekreacji fizycznej w ich autoocenie. W: (red.) K. Żegnałek. Kompetencje współczesnego nauczyciela, Wyd. WSP TWP, Warszawa, s.207-227.
84. Nowocień J. (2013) Studium o pedagogice kultury fizycznej. Fundacja Centrum Edukacji Olimpijskiej, Warszawa.
85. O`Boyle, JR. E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H. & Story, P. A. (2011) The relation between emotional intelligence and job performance: a meta-analysis. Journal of Organizational Behavior, 32, 788-818. doi: 10.1002/job.714.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

86. Oleksyn T. (2006) Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka. Wyd. Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
87. Oleś M. (1998). Asertywność u dzieci i młodzieży. Roczniki Psychologiczne, 1, 73–95.
88. Oppenheimer, L. (1989). The nature of social action: social competence versus social conformism. W: (red.) B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R.P. Weissberg, Social competence in developmental perspective (s. 41–69). Dordrecht-Boston-London.
89. Pilecka, W., Pilecki, J. (1990). Model kompetencji społecznych w ujęciu S. Greenspana. Roczniki Pedagogiki Specjalnej, 1, 58–79.
90. Praszkier R., Różycki A. (1983) Bliskie spotkania. Rzecz o treningu grupowym. Nasza Księgarnia, Warszawa.
91. Riggio R. E. (1986). Assessment of basic social skills. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 649–660.
92. Salovey P., Sluyter D. (red.) (1999). Rozwój emocjonalny i inteligencja emocjonalna. Wyd. Rebis, Poznań.
93. Sęk H. (1994) Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania. W: (red.) J. Brzeziński, L. Witkowski, Edukacja wobec zmiany społecznej, Wyd. Edytor, Poznań -Toruń, s. 325-344.
94. Sęk H. (2007). Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie. PWN, Warszawa.
95. Sikorski M. (2008) Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych nauczycieli. W: (red.) K. Żegnałek Kompetencje współczesnego nauczyciela. WSP Im. Janusza Korczaka. Warszawa, s. 51-60.
96. Sikorski W. (2009) Trening psychologiczny w pracy z uczniami. Edukacja i Dialog nr. 05 (208);
97. Solarczyk – Ambrozik E. (2004), Kształcenie ustawiczne wobec wymagań rynku pracy. W: (red.) E. Solarczyk – Ambrozik, Kształcenie ustawiczne warunkiem adaptacji do zmian na rynku pracy. Wojewódzki Sztab Wojskowy, Poznań.
98. Spitzberg R. H., Cupach, W. R. (1989). Handbook of interpersonal competence research. New York.
99. Starowicz K Starowicz S. (2008). Śmiało przez życie. Asertywność dla kobiet. Wyd. DIFIN, Warszawa.
100. Stojanowska E. (1992). Ja-idealne oraz społeczne wzmocnienia a asertywność autoprezentacji. Przegląd Psychologiczny, 35, s. 173–184.
101. Stopińska-Pająk A. (2006) Edukacja dorosłych. Doradca zawodowy. Rynek pracy. Wyd. WSP, Warszawa.
102. Szewczuk W. (1990) Psychologia. WSiP. Warszawa.
103. Szmajke A. (2001). Autoprezentacja: formy, style i skuteczność interpersonalna. W: (red.) K. Lachowicz-Tabaczek, Psychologia społeczna w zastosowaniach. Od teorii do praktyki. Wyd. ATLA 2 Wrocław.
104. Śliwerski B. (1997) Władztwo pedagogiczne w ponowoczesnym świecie. Edukacja i Dialog nr 84.
105. Śmieja M., Orzechowski J. (2008) Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje. W: (red.) M. Śmieja, J. Orzechowski Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje. PWN, Warszawa, str. 19-45.
106. Tabor U., Majewska-Kafarowska A. (2006) Autorefleksja zawodowa nauczycieli dorosłych a ich funkcjonowanie w roli ucznia i nauczyciela. W: (red.) A. Stopińska-Pająk Edukacja dorosłych, doradca zawodowy, rynek pracy. Wyd. WSP TWP, Warszawa, s. 20-39.
107. Thomas N. (2009) Tworzenie zespołów i motywacja według Johna Adaira. Wyd. Wolters Kluwer, Kraków.
108. Toffler A. (2007) Szok przyszłości, Wyd. Krupisz, Przeźmierewo.
109. Tyszkowa M. (1990). Zdolności, osobowość i działalność uczniów. PWN, Warszawa.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566

110. Vopel K.W. (2004) Warsztaty – skuteczna forma nauki. Wyd. Jedność, Kielce.
111. Wawrzyniak-Beszterda R. (2002) Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne. IMPULS, Kraków.
112. Wiśniewski M., Cassidy E. (1991) Psychologiczne gry i ćwiczenia grupowe. Wyd. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
113. Wójcik E. (1994) Metody aktywizujące stosowane w spotkaniach grupowych. Wyd. Stowarzyszenie Współpracowników Salezjańskich – Biuro Inspektoralne, Łódź.
114. Zeidner M. (2008) Rozwój inteligencji emocjonalnej. Czego dowiedzieliśmy się do tej pory? W: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.) Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje. PWN, Warszawa, s. 82-110
115. Zuchora K. (2009) Nauczyciel i wartości. z filozofii kultury fizycznej i pedagogiki sportu. Wyd. Heliodor, Warszawa.
116. Zukas M., Malcolm J. (2008) Pedagogies for Lifelong Learning: Building Bridges Or Byuilding Walls? W: www. Open.ac.uk/lifelong-learning/papers/index.html.
117. Żukowska Z. (2001) Standardy kompetencji zawodowych nauczycieli akademickich wobec nowego myślenia edukacyjnego. Pedagogika szkoły wyższej, nr 17. Szczecin-Warszawa, s. 50-55.
118. Żukowska Z. (2002) Zdrowie i sport w perspektywie edukacji globalnej, W: Malewska E., Śliwerski B. (red.) Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kaków 2002, s. 233-243.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 7479743A38323566